



T.C
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

**MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK İHTİYAÇ
ANALİZİ**

Esmâ AKYOL
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN

Burdur, 2025

T.C
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı

**MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK İHTİYAÇ
ANALİZİ**

Esmâ AKYOL
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN

Burdur, 2025



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 08.01.2025 tarih ve 549/7-30 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 23.01.2025 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Esmâ AKYOL'un "Meslek Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik İhtiyaç Analizi" konulu tez çalışması Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/ Eğitim Programları ve Öğretim Programı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN (Tez Danışmanı)

ÜYE : Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

ÜYE : Doç. Dr. Miray DAĞYAR

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimi kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun ... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Esmâ AKYOL

TEŞEKKÜR

Şüphesiz ki girdiğiniz bir yolda sizin için en önemli şey yolunuza ışık tutan birinin olmasıdır. Eğitim hayatımda birbirinden değerli birçok öğretmenim oldu. Ancak yüksek lisans eğitimim boyunca yoluma ışık tutan, sürece devam etmemde ve bitirmemde çok büyük emeği olan, özellikle kriz anlarında bulduğu pratik çözümlerle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan, samimiyetini, kişiliğini, bilgi birikimini, donanımını her zaman örnek alacağım, bu tecrübelerle dolu yolculuğa kendisiyle çıktığım için kendimi şanslı hissettiğim değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN' a verdiği tüm destekler için saygılarımı sunarak teşekkür ederim.

Değerli vakitlerini ayırıp tez jürimde yer alan, yorum ve önerileriyle tezimi geliştirmeme yardımcı olan Prof. Dr. Derya ARSLAN ÖZER ve Doç. Dr. Miray DAGYAR hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Başta değerli okul müdürüm Hakan KÖSE olmak üzere, tez sürecimde yardımlarını esirgmeden katılım gösteren öğretmenlere ve öğrencilerime büyük teşekkürlerimi sunarım. Sizinle birlikte böyle bir çalışma ortaya koyduğum için çok mutlu ve şanslıyım.

Yüksek lisans sürecimizin başından bu yana hiçbir konuda desteğini esirgemeyen değerli büyüğüm Yusuf BİLCEN' e ve verdiği teknik destekle kriz anında yardıma koşan canım arkadaşım Gülşah KUBLAY' a teşekkür ederim. Sadece tez sürecinde değil hayatımın her noktasında bir şeyleri yapabileceğime benden çok inanan değerli dostum, arkadaşım Rümeysa Berna İLHAN'a; yaşamımız boyunca tüm iyi ve kötü anlarımızda yan yana, el ele olduğum, birlikte büyüdüğüm kuzenden öte kardeşim Damla ÇALAP' a destekleri ve motivasyonları için ayrıca teşekkür ederim.

Çalışma ve iş disiplini her zaman örnek aldığım ancak hiçbir zaman seviyesine erişemediğim, gurur kaynağım, canım kardeşim Raşit AKYOL' a, hayatım boyunca beni bir birey olarak yetiştirerek her zaman yanımda olan, varlığının önemini kelimelerle anlatamayacağım, verdiğim kararların arkasındaki en büyük destekçim, en büyük güven kaynağım canım babam Hüseyin AKYOL' a teşekkür ederim.

Son olarak; hayat mücadelesini, yaşama karşı pozitif enerjisini her zaman örnek aldığım ve almaya devam edeceğim, bizim buralara gelmemizde en büyük emeği olan, her zaman yanımda hissettiğimiz ve bizimle gurur duyduğunu bildiğimiz rahmetli annem Rukiye AKYOL.. En büyük teşekkürüm sana. Sizin gibi bir aileye sahip olmak benim en büyük şansım. Sevgi ve saygılarımla.. Hepiniz iyi ki varsınız.

Esma AKYOL

Burdur, 2025

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik İhtiyaç Analizi

(Yüksek Lisans Tezi)

Esmâ AKYOL

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı Meslek Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik ihtiyaç analizi gerçekleştirmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma, karma araştırma yöntemlerinden paralel yakınsayan desene göre yürütülmüştür. 2024-2025 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Tekirdağ İli Çerkezköy ilçesindeki meslek liselerinde gerçekleştirilen bu çalışmanın nicel verilerinin toplandığı kısma 481 öğrenci, nitel verilerinin toplandığı kısma 25 dokuzuncu sınıf öğrencisi ve 18 öğretmen katılım sağlamıştır. Öncelikle Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde bulunan 5 meslek lisesinde öğrenim görmekte olan 481 9. Sınıf öğrencisine Özdemir (2005) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme becerileri ölçeği uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra ön test-son test tek gruplu zayıf deneysel desen kullanılarak 4 hafta boyunca 2 ders saati süren seçmeli düşünme eğitimi dersinde 9.sınıf öğrencilerinden oluşan 25 kişilik gruba Çocuklar için Felsefe (P4C) destekli eleştirel düşünme becerisi etkinlik planları uygulanmıştır. Çocuklar için Felsefe (P4C) destekli eleştirel düşünme becerisi etkinlik planlarını uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilere eleştirel düşünme becerileri testi uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın son test lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Çocuklar için Felsefe (P4C) destekli eleştirel düşünme becerisi etkinlik planı uygulamaları sırasındaki ders yaşantılarına ilişkin görüşleri yapılandırılmış öğrenci günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Yapılandırılmış öğrenci günlüklerinden; etkinlik değerlendirme, kişisel değerlendirme ve düşünme becerileri olmak üzere üç tema elde edilmiştir. Son olarak meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. 18 öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen özellikleri, öğrenci özellikleri, öğretim programı özellikleri ve çevresel etmenler olmak üzere toplam dört tema elde edilmiştir.

Sonuç olarak meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin orta seviyede olduğu, Çocuklar için Felsefe (P4C) destekli eleştirel düşünme etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu, öğretmen görüşlerine göre de öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular dayalı, P4C destekli eleştirel düşünme öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin de bu konuda mesleki gelişim programlarına alınması, yetişkinlere-ailelere yönelik eleştirel düşünme becerileri öğretim programlarının geliştirilerek farkındalık eğitimleri verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için Felsefe (P4C), eleştirel düşünme, ihtiyaç analizi, meslek liseleri

Sayfa Sayısı:175

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN



Needs Analysis For Developing Critical Thinking Skills Of Vocational High School Students

(Master's Thesis)

Esma AKYOL

ABSTRACT

The main purpose of this study is to conduct a needs analysis for the development of critical thinking skills of vocational high school students. For this purpose, the study was conducted according to the parallel convergent design of mixed research methods. In the fall semester of the 2024-2025 academic year, 481 students participated in the quantitative data collection part of this study conducted in vocational high schools in the Çerkezköy district of Tekirdağ province, and 25 ninth grade students and 18 teachers participated in the qualitative data collection part. First of all, the critical thinking skills scale developed by Özdemir (2005) was applied to 481 9th grade students studying in 5 vocational high schools in the Çerkezköy district of Tekirdağ province. As a result of this application, it was concluded that the critical thinking levels of vocational high school students were at a moderate level. Then, using the pre-test-post-test single-group weak experimental design, critical thinking skill activity plans supported by Philosophy for Children (P4C) were applied to a group of 25 9th grade students in the elective thinking education course, which lasted 2 hours for 4 weeks. Before and after the implementation of the Philosophy for Children (P4C) supported critical thinking skill activity plans, the students were given a critical thinking skills test. As a result of this application, it was concluded that there was a significant difference between the students' pre-test and post-test scores and that this difference was in favor of the post-test. The students' views on their course experiences during the Philosophy for Children (P4C) supported critical thinking skill activity plan applications were collected through structured student diaries. Three themes were obtained from the structured student diaries: activity evaluation, personal evaluation, and thinking skills. Finally, a semi-structured interview form prepared by the researcher was applied to teachers working in a vocational high school.

As a result of the interviews conducted with 18 teachers, a total of four themes were obtained: teacher characteristics, student characteristics, curriculum characteristics, and environmental factors. As a result, it was concluded that the critical thinking skills of vocational high school students were at a moderate level, that the Philosophy for Children (P4C) supported critical thinking activities were effective in developing students' critical thinking skills, and that according to teachers' opinions, students' critical thinking skills were not at a sufficient level. It is recommended that critical thinking teaching programs supported by P4C be developed based on the findings, that teachers be included in professional development programs on this subject, and that critical thinking skills teaching programs for adults and families be developed and awareness training be provided.

Keywords: Critical thinking, needs analysis, philosophy for children (P4C), vocational high schools

Page Number: 175

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Esra ÇAKAR ÖZKAN

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	v
TABLOLAR DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3.Araştırmanın Amacı	4
1.4.Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sayıtlılar.....	7
1.6.Sınırlılıklar.....	7
1.7. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	9
2.1.1. Düşünme.	9
2.1.2 Düşünme Becerileri.	9
2.1.2.1. Eleştirel Düşünmenin Tanımı ve Özellikleri.....	10
2.1.2.2. Eleştirel Düşünmenin Bileşenleri.....	12
2.1.2.3. Eleştirel Düşünme Becerileri.	12
2.1.2.4. Eleştirel Düşünme Becerisinin Önemi	15
2.1.2.5. Eğitim Programlarında Eleştirel Düşünme Becerileri.....	16
2.1.2.6. Eleştirel Düşünmenin Öğretimi.	19
2.1.2.7. Eleştirel Düşünme Becerilerinin Öğretiminde Kullanılan Temel Yaklaşımlar.	20
2.1.2.7.1. Konu Tabanlı Öğretim Yaklaşımı (Infusion).	21
2.1.2.7.2. İçerik Temelli Öğretim Yaklaşımı (Immersion).....	21
2.1.2.7.3. Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımı (Genel Yaklaşım)	22

2.1.2.7.4. Karma Öğretim Yaklaşımı.....	22
2.1.2.8. Eleştirel Düşünmenin Beceri Temelli Öğretiminde Tasarlanmış Programlar.....	23
2.1.2.9. Eleştirel Düşünme Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler. ..	25
2.1.2.9.1. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği.	25
2.1.2.9.2. Beyin Fırtınası Tekniği	25
2.1.2.9.3. Soru Cevap Tekniği	26
2.1.3. İhtiyaç Analizi.....	26
2.1.3.1. İhtiyaç Analizi Yaklaşımları.	28
2.1.2.1.1. Farklar Yaklaşımı (Discrepancy Philosophy):	28
2.1.2.1.2 Demokratik Yaklaşım (Democratic Philosophy):	28
2.1.3.1.3 Analitik Yaklaşım (Analytic Philosophy):	29
2.1.3.1.4 Tanımlayıcı Yaklaşım (Diagnostic Philosophy):	29
2.1.3.2. İhtiyaç Analizi Süreci.....	29
2.1.3.2.1. Hazırlık aşaması.	31
2.1.3.2.2. Bilgi Toplama Aşaması	31
2.1.3.2.3. Bilgilerin Analizi Aşaması.	32
2.1.3.2.4. Bilgilerin Rapor Edilmesi.....	32
2.1.3.2.5. Bilgilerin Kullanımı Aşaması.	33
2.1.3.3. İhtiyaç Değerlendirme Teknikleri.....	33
2.1.3.3.1. Delphi Tekniği	33
2.1.3.3.2. Progel-Dacum tekniği.....	34
2.1.3.3.3. Meslek (İş) Analizi	35
2.1.3.3.4. Gözlem.....	36
2.1.3.3.5. Ölçme Araçları-Testleri.....	37
2.1.3.3.6. Görüşme-Grup Toplantıları	37
2.1.3.3.7. Kaynak Tarama.....	37
2.1.3.4. İhtiyaç Analizi Sürecinde Kimler Yer Alır?	38
2.1.4. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri İhtiyacı.	39
2.1.4.1. Mesleki Lisesi Öğrencilerine Eleştirel Düşünme Becerilerinin Kazandırılmasında Karşılaşılan Sorunlar.....	41
2.2. İlgili Araştırmalar	42
2.2.1. Türkiye’ de Yapılan Çalışmalar.....	42
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	53
2.2.3. İlgili Araştırmalar İle İlgili Değerlendirme	59
BÖLÜM III	61

YÖNTEM.....	61
3.1.Araştırmanın Modeli.....	61
3.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu	62
3.3. Veri Toplama Araçları.....	64
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	65
3.4. Veri Toplama Süreci.....	66
3.5.P4C Destekli Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Tasarlanması.....	67
3.6.Veri Analizi	68
3.6.1.Nicel Verilerin Analizi.....	68
3.6.2.Nitel Verilerin Analizi..	69
3.7. Geçerlik ve Güvenirlik	72
3.7.1. İnandırıcılık.....	72
3.7.2 Aktarılabirlik	73
3.7.3. Tutarlık.....	74
3.8. Araştırmacının Rolü	74
BÖLÜM IV	76
BULGULAR VE YORUM.....	76
4.1.Meslek Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular	76
4.1.1. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	76
4.1.2. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Düzeylerinin Akademik Başarılarına Göre Karşılaştırılması.	77
4.2. Meslek Lisesi Öğrencilerine Yönelik Uygulanan P4C Destekli Eleştirel Düşünme Becerileri Etkinliklerinin Uygulandığı Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular	78
4.3. Meslek Lisesi Öğrencilerine Yönelik Uygulanan P4C Destekli Eleştirel Düşünme Becerileri Etkinliklere Yönelik Görüşleri	79
4.4. Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Meslek Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Bu Becerilerin Öğretimine İlişkin Görüşleri ..	84
BÖLÜM V	93
SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	93
5.1. Sonuç ve Tartışma	93
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	93
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.	94
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.	95
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.	97
5.2.Öneriler.....	102

5.2.1.Uygulayıcıya Yönelik Öneriler.....	102
5.2.2.Araştırmaya Yönelik Öneriler	102
KAYNAKLAR	104
EKLER	132
ÖZGEÇMİŞ	158



TABLÖLAR DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	63
Tablo 2. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	63
Tablo 3. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	64
Tablo 4. Normallik Testi Analizi	69
Tablo 5. Öğretmenlerden Elde Edilen Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Kodlar ve Temalar.....	70
Tablo 6. Öğrencilerden Elde Edilen Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Kodlar ve Temalar.....	71
Tablo 7. Güvenirlilik ve Geçerlik Önlemleri	72
Tablo 8. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Puanları	76
Tablo 9. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı T-Testi Sonuçları	77
Tablo 10. Meslek Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerinin Akademik Başarı Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Testi Sonuçları	77
Tablo 11. Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları	78
Tablo 12. Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Beceri Puanları Arasında Yapılan Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları	79

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Sekil</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Graves (1996)' in İhtiyaç Analiz Süreci Döngüsü	30
Şekil 2. Jordan (1997)' a Göre İhtiyaç Analizi Süreci Basamakları	30
Şekil 3. Araştırma Deseninin Şematik Gösterimi	61
Şekil 4. İhtiyaç Analizi Süreci	66
Şekil 5. İçerik Analizinde İzlenen Basamaklar	69
Şekil 6. Meslek Lisesi Öğrencilerinin P4C İle Desteklenmiş Eleştirel Düşünme Etkinliklerine Yönelik Görüşleri.....	80
Şekil 7. Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Meslek Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine Ve Bu Becerilerin Öğretimine İlişkin Görüşleri.....	84

KISALTMALAR

APA: Amerikan Felsefe Birliği

ATCS: Assesment and teaching of 21st century skils

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD- Organization for Economic Cooperation and Development)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

P21: Partnership for 21st century skills

PISA: Programme For International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

TDK: Türk Dil Kurumu

TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

TTKB: Talim ve terbiye Kurulu Başkanlığı

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

TTGV: Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine ve alt problemlere yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Eğitim, bireyin ve toplumun sürekli değişim göstererek gelişmesine olanak sağlayan bir süreçtir (Önal, 2020). Bu değişim süreciyle birlikte bilgiyi doğrudan kabul etme anlayışı yetersiz kalmaktadır (Şahin Kölemen, 2017). Doğrudan kabul etme anlayışının yetersiz kalması ise toplumu ve bireyin gelişimini sağlayan eğitim programlarında yeni ihtiyaçların doğmasına sebep olmaktadır (Arsal, 1998).

Sanayi devrimi sürecinde insanlar; kendilerinden istenenleri sorgulamadan gerçekleştirirken yaptıkları işlerde tek bir alanda beceri sahibi olmaları yeterliydi (Çaylan, 2022). Süreç boyunca bu anlayışın devam etmesi fabrika metaforu kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu kavrama göre okullar bir bütün olarak değil küçük parçalara ayrılan birer kuruluş olarak görülmekle birlikte öğrenciler bu kuruluşlarda toplum yararına üretim yapan obje konumunda bulunmaktaydı (Arslan, 2020).

Bilginin artarak ilerlediği 21. yüzyıla bakıldığında fabrika metaforu yerini yetişmiş insan gücüne bırakmıştır (Şahin Kölemen, 2017). Yetişmiş insan gücünün önemli hale gelmesiyle birlikte toplumsal değişim ve küresel rekabet zorunlu hale gelmiş, dijital bilgi çağı olarak da adlandırılan 21. yüzyıl eğitim sistemlerinde köklü paradigma değişiklikleri gerçekleşmiştir (Önal, 2020). Bu paradigma değişikliklerine göre 21. yüzyıl insanının ihtiyaç duyduğu yeterliklerin 19. ve 20. Yüzyıl insan yeterliklerinden oldukça farklı olduğu görülmeye başlanmıştır (Dede, 2009). Buna yönelik “21. yüzyıl İnsan Yeterlikleri” isimli çerçeveler oluşturulmaya başlanmıştır. (Binkley vd, 2010; OECD, 2009; P21, 2019). Bu çerçevelerin alt kategorilerine bakıldığında ise 21.yüzyıl insanı için gerekli olan yeterlikler arasında; yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği ve problem çözme becerilerin ortak olarak yer aldığı görülmektedir (Dede, 2009). Benzer şekilde Dünya Ekonomi Formu (World Economic Forum)’nun 2020 yılında yayımlanmış olduğu “Geleceğin Meslekleri (Jobs of Tomorrow) isimli raporda gelecekte önemli olacak 15 beceri arasında “Eleştirel Düşünme”nin 2025 yılında

işverenlerin işe alımlarda en çok dikkat edeceği beceriler arasında en üst sırada olduğu görülmektedir (World Economic Forum, 2020). Harari (2018), “21. Yüzyıl 21 Ders” isimli kitabında okulların öğrencilere genel yaşam becerilerini kazandırmak amacıyla ve geleceğin dünyasına ayak uydurabilmek adına eğitim programlarında eleştirel düşünmeye yer vermenin önemi vurgulanmıştır. Diğer taraftan Türkiye’ de yayımlanan 2019-2023 yıllarını kapsayan On Birinci Kalkınma Planına bakıldığında, eğitim yaklaşımlarında değişimin söz konusu olduğu, eleştirel düşünmenin kazandırıldığı eğitim sistemlerinin ön plana çıkarak önem kazandığı dile getirilmiştir (T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

Türkiye’ de eğitim sistemi içinde toplumun başta endüstri alanı olmak kalkınma noktasında teknik bilgiye sahip iş gücü yetiştiren okullar “Mesleki Lisesi” olarak tanımlanmaktadır (Sezgin, 2011). Mesleki eğitimin temel amacı; hizmet ve üretim sektörlerinde çağdaş teknoloji için gerekli bilgiyi yorumlayan ve yenilikler karşısında kendini geliştirerek sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünü topluma kazandıran bireyler yetiştirmektir (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002). Bu bağlamda meslek liseleri, meslek ve eğitim boyutlarında öğrencileri dengeli bir şekilde topluma kazandırma anlamında önem kazanan bir okul türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Adıgüzel ve Berk, 2009).

2024 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*” incelendiğinde; eleştirel düşünen, problem çözen ve karar verebilen nesiller yetiştirmenin modelin temel ilkeleri arasında olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra sorgulayıcı, meraklı, araştırmacı, esnek, iş birliği yapabilen öğrenci profilinin yetiştirilmesinin hedeflendiği de Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde ayrıca belirtilmiştir. Son olarak öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceriler çerçevesine bakıldığında; kavramlar, beceriler, alan becerileri, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerilerinin olduğu görülmektedir. Kavramsal becerilerin içeriğine bakıldığında ise; temel beceriler, bütünleşik beceriler ve üst düzey düşünme becerileri olarak üçe ayrılmaktadır. Üst düzey düşünme becerileri de karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024). Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında güncellenen öğretim programlarının temelinde de eleştirel düşünme becerilerinin önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünme, öğrencilerin okul yaşantılarında problem çözme, analiz etme ve akıl yürütme süreçlerinde sistematik rol oynaması sebebiyle önemli bir ihtiyaç unsuru haline gelmiştir (Facione, Facione ve Gittens, 2020). Önemli bir ihtiyaç haline gelmesinin temel sebebi ise öğrencilerin farklı türlerdeki bilgi ihtiyaçlarını karşılayarak öğrencilerin başarılarına önemli ölçüde etki etmesidir (Rotherdam ve Willingham, 2010). Buna yönelik Amerikan Felsefe Birliği (APA) tarafından yayımlanan Delphi Raporuna göre, eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin; çeşitli bağlamlar ve farklı amaçlar doğrultusunda yargılarda bulunabilme, eleştirel yargıda bulunmayı alışkanlık haline getirme ve çevresini de eleştirel düşünme yönünde teşvik etme, dikkatini sorun üzerinde odaklanmaya özen gösterme ve zorluklar karşısında ısrarla soruna odaklanmaya devam etme gibi özellikler gösterdikleri dile getirilmiştir (Facione, 1990). Okullarda öğrencilerin bu özellikleri gösterebilmelerine yönelik çeşitli düşünme eğitimi programları uygulanmaktadır. Özellikle son dönemlerde İngilizcede Philosophy for Children (Çocuklar için Felsefe) olarak adlandırılan Türkiye’de ise ”P4C” olarak bilinen Çocuklar için Felsefe (P4C) Programının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Korla Öztürk, 2022). Bu programla, çocukların düşünme becerilerini geliştirmek ve eleştirel düşünmeyi teşvik etme adına felsefi kavramlar çocukların yaş grubuna uygun bir şekilde sunularak çocukların merak, sorgulama gibi yeteneklerinin ortaya çıkarılması amaçlanır (Lipman, 1976). Çocuklar için Felsefe (P4C) uygulaması gerçekleştirirken öğrencilere tartışma ortamının oluşabilmesi için felsefi metin, resim, video vb. uyaranlar sunulur. Sunulan uyaranla birlikte öğrencilerden; uyaranın üzerinde düşünceleri, sorgulamaları, düşüncelerini ifade etmeleri ve farklı bakış açıları geliştirmeleri beklenir (Lipman, 1998).

Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken yanında tartışma ortamının sağladığı destekleyici ve açık öğrenme ortamı sayesinde öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirerek akademik başarılarının da olumlu yönde geliştirmesine olanak sağlamaktadır (Cotton, 1991). Bu bağlamda çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilere eleştirel düşünmeyi teşvik ederek öğrenme ortamında merak duygusu uyandırma noktasında önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Daniel, 1998).

Bu araştırma kapsamında; meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Meslek Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik ihtiyaçları nelerdir?

1.2.1. Alt problemler. 1. Meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?

- a. Mesleki lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre değişiklik göstermekte midir?
- b. Mesleki Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri akademik başarı değişkenine göre değişkenlik göstermekte midir?
2. Meslek lisesi öğrencilerine yönelik geliştirilen P4C destekli eleştirel düşünme becerileri etkinliklerin uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme becerileri düzeyleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Meslek lisesi öğrencilerinin geliştirilen P4C destekli eleştirel düşünme becerileri etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve bu becerilerin öğretime ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; Meslek Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarını belirlemektir. İhtiyaç analizi çalışması kapsamında yapılan bu çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik düşüncelerini belirlemek; meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin de öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine yönelik görüşlerini ortaya koymak hedeflenmiştir.

1.4.Araştırmanın Önemi

Bireylerin her türlü bilgiye kolay bir şekilde ulaşabildiği günümüzde, ulaşılan bilgilerin doğruluğunu sorgulamak önem kazanmaya başlamıştır. Bu durum ise eğitim programlarında, bilimsel düşünme yeteneğine sahip ve sorgulayabilen bireylerin

yetiştirilmesini amaç haline getirmiştir (Kestel ve Şahin, 2018). Günümüzde bilim ve teknolojinin hızla gelişmesiyle, yeniliklere uyum sağlayan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Tamer ve Özcan, 2014). Bu ihtiyaca yönelik; yorum yapmayı bilen, güncel teknolojik gelişmelere ve yeniliklere ayak uydurabilen nitelikli insan gücünün yetiştirilme sürecinde Mesleki Liseleri önem kazanmaktadır (Yörük, Dikici ve Uysal 2002).

Mesleki Liselerinin temel amacı; Milli Eğitim Temel Kanununun 3. Maddesine göre, bireylerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek iş yapma kabiliyeti kazandırma şartıyla onları topluma meslek sahibi, mutlu bireyler olarak hazırlamaktır (Tosun, 2010). Bu hazırlık sürecinde öğrenciler çalışma hayatlarında gerekli olan bilgi, beceri ve kendi yeteneklerini geliştirmeye yönelik eğitim alırlar (Şahin ve Erişen, 2010). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine (TYÇ) göre mesleki ve teknik eğitim programlarının öğrencilere kazandırması gereken çeşitli yetkinlikler bulunmaktadır. Bu yetkinlikler arasında, eleştirel düşünme anahtar yetkinlikler arasında yerini almaktadır (Mesleki Yeterlilikler Çerçevesi, 2015).

Canbal, Kerkez, Suna ve Numanoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen “Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Paradigma Değişimi için Yeni Bir Adım: Eğitim Programlarının Güncellenmesi” isimli çalışmada, öğretim programlarında meslek lisesi öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerini kazandıracak kazanımlara yer verilecek şekilde öğretim programların güncellenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Canbal, Kerkez, Suna ve Numanoğlu, 2020). Buna göre; yeni fikirler üretebilen, sorgulayan, araştırma yapan ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirme noktasında meslek liseleri önem kazanmaktadır (Şahin Kölemen, 2017). Ancak PISA, TIMMS gibi öğrencilerin okulda öğrendikleri çeşitli bilgi ve becerileri günlük yaşamlarında uygulama becerilerini ölçen (MEB, 2023) uluslararası sınavlarda Meslek lisesi öğrencilerinin sınavlardan aldıkları puanların oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle üst düzey performansta bulunmak, birden fazla metni ilişkilendirerek yorum yapmak, hipotezleri eleştirel bir biçimde değerlendirme becerilerini içeren okuma alanında, PISA 2022 raporlarına göre meslek lisesi öğrencilerinin aldıkları puanların OECD ülkelerinin altında kaldığı ortaya çıkmıştır. (ERG ve TUSİAD, 2024). Bu durum da Türkiye’de öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırma noktasında öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ezbere

dayalı öğretim programlarının, yönrem-teknik ve ölçme araçlarının yetersiz olduğunu göstermektedir (Korkmaz ve Yeşil, 2009). Türkiye’ den farklı olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için Almanya, Avusturya, Kanada, İspanya, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İtalya ve Norveç gibi ülkelere bakıldığında Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin eleştirel düşüncelerini geliştirmek amacıyla öğretim programlarına dahil edildiği görülmüştür (Erdoğan, 2018). Bununla birlikte Çocuklar için Felsefe konusunda yurt dışında yapılan çalışmalarda (Wu, 2021; Rahdar, Pourghaz ve Marziyeh, 2018; Johnson, 1984) Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’ de ise son yıllarda Çocuklar ile Felsefe konusunda yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir (Acar, 2022; Aksoy, 2024; Özkılınç, 2023; Opak, 2022; Özcan, 2022). Yurt dışında yapılan çalışmalara paralel olarak ulusal çalışmalarda da Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine (Özcan, 2022; Türksoy, 2020; Şahin, 2023; Ulucan, 2023) katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkiye’ de Çocuklar ile Felsefe konusunda yapılan çalışmalarda özellikle son yıllarda artış olduğu ancak yapılan çalışmaların çoğunlukla okul öncesi (Işıklar, 2019; Karadağ ve Yıldız Demirtaş, 2018), ilkokul (Aksoy, 2024; Yurtbakan, 2023) ve ortaokul (Eroymak, 2024; Türksoy, 2020) düzeylerinde olduğu görülmektedir. Lise düzeyinde Çocuklar için Felsefe konulu bir çalışma yapıldığı (Korla Öztürk, 2022), bu çalışmanın da Anadolu Lisesi türünde bir okulda gerçekleştiği sonucu elde edilmiştir. Meslek lisesi öğrencileriyle yapılan Çocuklar için Felsefe konulu herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Alanyazında Çocuklar için Felsefe konulu çalışmalara benzer olarak öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerini belirlemeye ve geliştirmeye yönelik çeşitli çalışmaların olduğu görülse de (Arı, 2022; Arısoy, 2017; Cheng ve Wan, 2022; Eğmir, 2016; Güzel, 2022; Kanat, 2020; Orhan, 2021; Patandung, 2023; Fajari, Sarwanto ve Chumdari 2021; Schellen, 2023) meslek lisesi öğrencilerine yönelik çocuklar için felsefe etkinlikleri kullanarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ihtiyacını ortaya çıkarmayı amaçlayan herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda çocuklar için felsefe etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirilen meslek lisesi

öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik ihtiyaç analizi çalışmasının alanyazına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

1.5. Sayıtlılar

Meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışmasında; araştırmaya katılım sağlayan öğrenci ve öğretmenlerin yapılan çalışmalara gerçekçi ve samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

Araştırma,

1. 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılı Güz döneminde yapılan uygulamalarla,
2. 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılı Güz döneminde Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde Meslek liselerinde öğrenim gören 9. Sınıf öğrencileri ve Meslek liselerinde görev yapan öğretmenler ile,
3. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6.Sınırlıklar

Araştırma,

1. 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılı Güz döneminde yapılan uygulamalarla,
2. 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılı Güz döneminde Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde öğrenim gören 9. Sınıf öğrencileri ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerle
3. Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Eleştirel Düşünme Becerisi: Bireylerin farklı bakış açılarını dikkate alarak bilinçli kararlar alabilmelerine yardımcı olan düşünme biçimidir (Ennis, 2011).

21. Yüzyıl Becerileri: Bireylerin 21. Yüzyıl toplumunda işlevlerinin yeterli olabilmesi için sahip olması gereken yeterliliklerdir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, yaratıcılık, yenilikçilik, dijital okuryazarlık, kültürel farkındalık, sosyal sorumluluk ve kendini yönetme bu yeterlilikler arasında yer almaktadır (OECD, 2009).

Öğretim Programı: Okul ve okul dışında etkinlikler aracılığıyla planlı olarak sağlanan öğrenme yaşantılarıdır (Demirel, 2020).

İhtiyaç Analizi: Beklenen durum ile mevcut durum arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (Moeini, 2008).

Mesleki Liseleri: Ekonomik sektörler ile ulusal ve uluslararası gerekli mesleki yeterliliğe sahip, yenilikçi, üretken, sorumluluk ve iş bilinci olan nitelikli bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan eğitim kurumlarıdır (Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, 2025)

Çocuklar için Felsefe: Eğitimin sadece bilgiyi sunmaktan ibaret olmadığını, aynı zamanda çocukların sorgulama, eleştirel düşünme, mantıksal yürütme gibi becerilerini geliştirmek için çeşitli felsefi hikayelerle öğrencilerin düşünme deneyimi kazanmalarını sağlayan bir düşünme eğitimi programıdır (Lipman, 1976).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili literatür taraması yapılarak düşünme, eleştirel düşünme, eleştirel düşünme öğretimi, meslek liselerinde eleştirel düşünme ihtiyacı, öğretim programlarında ihtiyaç analizi konularında alan yazın araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1.1. Düşünme. Düşünme bireyde doğumdan başlayarak sonraki dönemlerde de doğrudan ya da dolaylı yollarla gelişen ve insanları diğer canlılardan ayıran temel bir işlemdir (Başerer, 2017; Güneş, 2012). Düşünmenin sürekli gelişen bir işlem olmasından dolayı bu kavram üzerine ilk çağlardan günümüze kadar birçok tanım yapılmıştır (Korkmaz, 2018). Yunan felsefe dönemi düşünürlerinden Sokrates düşünmeyi “*yaşamın temeli*” olarak nitelendirip “*Sokratik Sorgulama*” adı verilen düşünme yöntemini ortaya atmıştır. Sokrates’in öğrencisi olarak bilinen Platon ise düşünmeyi “*düşünce üzerine düşünmek*” olarak tanımlamıştır (Kanlıpıçak, 2022). John Dewey düşünmeyi; zihinde meydana gelen hissedilmeyen, doğrudan algılanamayan karmaşık akışlar olarak nitelendirmiştir (Dewey, 1933). Cüceloğlu (2008)’na göre düşünme; içerisinde bulunduğumuz durumu algılayabilmemiz için yaptığımız aktif ve amaca yönelik zihinsel süreçtir. Türk Dil Kurumu (TDK) ise “Bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihni yetiler oluşturmak, muhakeme etmek” olarak tanımlamıştır.

2.1.2 Düşünme becerileri. Düşünme; *çıkarımda bulunma, analiz etme, karşılaştırma yapma, yaratıcılık, akıl yürütme ve sorgulama yapma gibi süreçleri içinde barındıran zihinsel bir etkinliktir* (Güneş, 2012 s. 128; Zerdali, 2023). Süreç içindeki işlemlerin birbirinden farklı olması ve farklı bilgi türlerini barındırması nedeniyle akıl yürütme yoluyla düşünme becerileri ortaya çıkmaktadır (Zerdali, 2023). Düşünme becerilerinin farklı akıl yürütme yollarından oluşmasından dolayı birçok tanımı bulunmaktadır. Sternberg (1997)’e göre, bireyin bir durum karşısında kullanmayı tercih ettiği yetenek düşünme becerisi olarak adlandırılmaktadır. Düşünme becerisi, bütünü parçalara ayırma, bir durumun nasıl ortaya çıktığı ya da nasıl

sonuçlanacağı konusunda yargıda bulunma, fikir üretme, kavram geliştirme, var olan sorunlara çözüm üretme gibi süreçleri içinde bulunduran kapsamlı bir yapıdır (Lipman, 2003). McGuiness (2002) düşünme becerisini, öğrencilerin çeşitli konular arasındaki bağlantıyı anlama, sorgulama becerilerini kullanmalarını sağlama ve öğrenme süreci içinde düşünmeyi açığa vurma unsurlarından oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Düşünme becerilerinin üzerine pek çok tanımlama yapılması ve düşünme becerilerinin kapsamlı bir yapıdan oluşması birden fazla düşünme türü sınıflaması oluşmasına neden olmuştur (Zerdali, 2023). Resnick (1987) düşünme becerilerinin birden fazla kritere göre ortaya çıktığını belirterek bu süreci üst ve alt düzey düşünme becerileri olarak ikiye ayırmıştır: Üst düzey düşünme becerileri; karar verme, analiz etme ve karmaşık durumlar karşısında inceleme yapma gibi detaylı bilişsel süreçleri içermektedir. Bunun yanı sıra üst düzey düşünme becerileri arasında eleştirel düşünme, akıl yürütme, problem çözme, yorum yapma ve yaratıcılık da yer almaktadır. Alt düzey düşünme becerileri ise daha temel düzeydeki basit işlemleri içermektedir. Morzano vd. (1988) göre düşünme becerileri; analiz etme, üretme, bütünleştirme, değerlendirme becerilerinden oluşmaktadır. Taggart, Ridley, Rudd ve Benefield (2005), düşünme becerilerinin; öğrencilerin değerlendirme yapmaları, öğrendikleri bilgilerin nitelikleri hakkında yargılamada bulunmaları açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Düşünme becerileri konusunda yapılan sınıflamalara bakıldığında sınıflamaların ortak noktasının analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmeden oluştuğu görülmektedir (Burke, Williams ve Skinner, 2007).

2.1.2.1. Eleştirel düşünmenin tanımı ve özellikleri. Eleştirel sözcüğü, Yunanca'da olayları ayırt etme anlamına gelen “kriticos” sözcüğünden türetilmiştir (Judge, Jones ve McCreery, 2009). Eleştirel düşünmeye yönelik tanımlamalar Eski Yunan düşünürlerinden Sokrates'e kadar dayansa da Amerikalı filozof, psikolog ve eğitimci John Dewey modern eleştirel düşünme geleneğinin “babası” olarak nitelendirilmektedir (Fisher, 2011). Dewey, eleştirel düşünme tanımını “yansıtıcı düşünme” kavramından yola çıkarak yapmıştır (Lipman, 2003). Dewey yansıtıcı düşünmeyi, “*herhangi bir inancın ya da varsayılan bilginin ve desteklediği temellerin yöneldiği diğer sonuçlar ışığında aktif, ısrarcı ve dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi*” şeklinde tanımlamıştır (Dewey, 1997: s. 15).

Sternberg (1987)'e göre eleştirel düşünme, “problem çözme, karar alma, yeni kavramlar öğrenmek için bilişsel stratejileri içeren süreç” olarak tanımlanmaktadır. Ennis (2011), “eleştirel düşünme, neye inanacağımız ya da ne yapacağımız konusunda karar verme sürecinde mantıklı bir şekilde hareket etmektir” şeklinde ifade etmiştir. Lipman (1987)'a göre eleştirel düşünme; karar verme, problem çözme, analiz etme, yargılama, hipotez kurma ve açıklama yapma gibi bilişsel süreçleri de kapsamaktadır. Bunun yanında Lipman (1987), insanların yıllardır herhangi bir sonuca varmadan derin sorunlar üzerine düşündüklerini ve bu sorunlar üzerine kullandıkları düşünme becerisi türünün eleştirel düşünme olduğunu dile getirmiştir.

Watson-Glaser (2002) eleştirel düşünmeyi çeşitli gözlemler ve varsayılan gerçek durumlardan çıkarım yapma yeteneği olarak tanımlamıştır. Facione (1990)'a göre eleştirel düşünme; yorumlama, analiz etme, çıkarımda bulunma, açıklama yapma gibi unsurları içeren zorlu problemler karşısında sorun çözmede gerekli olan düşünme türüdür. Bir diğer taraftan eleştirel düşünme, bireylerin günlük hayatlarında da kullandıkları, çeşitli yaşam durumlarını çözümleyebilmelerine fayda sağlamaktadır (Halpern, 1996). Cüceloğlu (2003) ise eleştirel düşünmeyi, düşünme süreçlerinin farkında olarak, diğer bireylerin düşünme süreçlerini de göz önünde bulundurma şartıyla çevredeki durumları organize bir şekilde anlamlandıran zihinsel süreç olarak tanımlamıştır.

Eleştirel düşünmeyle ilgili tanımların ortak özelliğine bakıldığında Bloom taksonomisinden etkilenecek ortaya çıkmış oldukları görülmektedir. Bloom taksonomisine göre eleştirel düşünme; bilgi, kavrama, uygulama gibi alt düzeydeki düşünme becerilerinden ziyade üst düzey düşünme becerileri olarak ifade edilen analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına karşılık gelmektedir (Dam ve Volman, 2004). Bununla birlikte, günümüz öğretim programlarının oluşumunda etkili olan öğrenci merkezli yaklaşımlar tarafından vurgulanan, bireyde bulunması gereken temel özelliklerin başında eleştirel düşünme gelmektedir (Hotaman, 2008).

Eleştirel düşünme hakkında yapılan tanımların ortak noktalarına bakıldığında, eleştirel düşünmenin temel özellikleri ortaya çıkmaktadır. Eğmir (2016) ve Orhan (2021)' a göre bu özellikler ise şu şekildedir;

1. Sorgulayıcı bakış açısı eleştirel düşünmenin temel öznesidir.
2. Eleştirel düşünme, bir amaca yönelik gerçekleşmektedir.

3. Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşünme süreçlerini gözden geçirip değerlendirme yaptığı yansıtıcı düşünme sürecidir.
4. Eleştirel düşünme; problem çözme, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri olarak adlandırılan süreçleri de içinde taşır.
5. Eleştirel düşünmenin amacı mantıklı ve tutarlı sonuçlara ulaşabilmektir.
6. Eleştirel düşünme sürecine birey aktif olarak katılır ve bireyin dikkatini gerektirir.
7. Eleştirel düşünme sürecinde var olan fikirlere karşılık olarak yeni bakış açıları üretilir.

2.1.2.2. Eleştirel düşünmenin bileşenleri. Amerikan Felsefe Birliği (APA) tarafından Delphi tekniğinden yararlanılarak yapılan araştırma sonucunda eleştirel düşünmenin “eğilim” ve “beceri” olmak üzere iki temel bileşenden oluştuğu öne sürülmüştür (Facione, 1990). McKnown (1997) da APA gibi eleştirel düşünmenin “beceri” ve “eğilim-tutum” bileşenlerinden oluştuğunu dile getirmiştir. Buna göre eleştirel düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin farklı kavramlar olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisi ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki temel farklılığa bakıldığında; eleştirel düşünme becerileri, yorumlama, analiz etme, değerlendirme yapma ve çıkarımda bulunma gibi üst düzey becerileriyle sonuçlanan bir süreçken; eleştirel düşünme eğilimi ise bu sürecin gerçekleşebilmesi için gerekli olan motivasyon olarak tanımlanmaktadır (Facione, 2011). Bu bağlamda, eleştirel düşünme eğilimi; eleştirel düşünme becerisini kullanma sürecine yönelik hazırbulunuşluğu ifade etmektedir (Facione vd. 2020). Bu durumda bireyin eleştirel düşünme becerisinin gündelik hayatında kullanabilmesi için de öncelikli olarak eleştirel düşünme eğiliminin geliştirilmesine gerek duyulmaktadır (Facione vd. 2020).

2.1.2.3. Eleştirel düşünme becerileri. Eleştirel düşünme, düşünme eylemini derinleştirme sürecinde ortaya çıkan ve üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasıyla sonuçlanan bir yapıdan oluşmaktadır (Şahin Kölemen, 2017). Alanyazına bakıldığında zaman eleştirel düşünme becerisini tanımlarken birden fazla sınıflamanın yapıldığı görülmektedir (Orhan, 2021). Bunun nedeni ise eleştirel düşünmenin bütünsel bir kavram olmasından kaynaklı birden fazla alt boyutunun bulunmasıdır. Bu alt boyutlar;

Watson-Glaser (1994)' e göre; çıkarım yapma, varsayımda bulunma, mantıksal akıl yürütme, yorumlama, argüman değerlendirmeden oluşmaktadır:

- *Çıkarım yapma*, var olan durumdan yola çıkarak çeşitli akıl yürütmelerle sonuçlar ortaya çıkarmaktır.
- *Varsayımda bulunma*, var olan durumla ilgili ifade edilmemiş sonuçları hakkında tahminde bulunmaktır.
- *Mantıksal akıl yürütme*, verilmiş bilgilerden yola çıkarak akılcı sonuçların çıkıp çıkmadığının belirlendiği süreçtir.
- *Yorumlama*, mantıksal akıl yürütme sonucunda ortaya çıkan verilerin değerlendirilmesi, sonuçların gerekli olup olmadığı konusunda karar verilmesidir.
- *Argüman değerlendirmesi*, konuya ilişkin üretilen karşıt görüşlerin gücünün değerlendirilmesidir.

Facione (1990)'a göre ise eleştirel düşünme becerileri altı alt beceriden oluşmaktadır:

- *Yorumlama*; çeşitli deneyim, durum, veri, olay, yargı, inanç ve kuralların anlamını bilip bunların önemini kavramayı ifade etmektedir.
- *Analiz*; inançları, deneyimleri, nedenleri, fikirleri ifade etmeyi amaçlayan açıklamaları ve diğer temsil etme biçimleri arasındaki gerçek ilişkileri belirlemektir.
- *Değerlendirme*; bir kişinin algıları, deneyimleri, inancı, görüşüne ilişkin açıklamaların ifadelerin güvenilirliğini, yapılan çıkarımların güvenilirliğini değerlendirmektir.
- *Çıkarım yapma*; ilgili bilgileri dikkate alarak verilerden, ifadelerden, kanıtlardan, yargılardan yola çıkarak hipotezler oluşturarak ortaya çıkan sonuçları anlamlandırmaktır.
- *Açıklama*; bireyin akıl yürütme sürecine ilişkin ikna edici sonuçlarda bulunmasıdır.
- *Öz düzenleme*; bireyin, kendi düşüncelerine ilişkin nesnel değerlendirmede bulunmasıdır.

Jones, Hoffman, Moore, Ratcliff ve Tibbetts (1995) Facione' den etkilenerek hazırladığı eleştirel düşünme becerileri sınıflamasına göre, eleştirel düşünme becerileri altı alt beceriye ayrılmaktadır:

- *Yorumlama becerisi*; iletişim kurma sürecinde, anlamı ve önemi ifade etmeyi, amaçlanan anlamı değişikliğe uğramadan anlamaya yardımcı olmaktır.
- *Analiz becerisi*; bir sonucun desteklenmesi için çeşitli nedenlerin ortaya konmasıdır.
- *Değerlendirme becerisi*; destekleyici nedenlerin ortaya konulması sonucunda mantıklı ve sağlam sonuçlara varmaktır.
- *Çıkarım becerileri*; yeni bilgi oluşturma sürecinde, problem çözme, açıklama yapma, karar verme ve tahminde bulunmak için bildiklerimiz yoluyla akıl yürütme olarak tanımlanmaktadır.
- *Argüman sunma becerileri*; bireyin akıl yürütme sonucu oluşan fikirleri gerekçelendirerek iletmesi anlamına gelmektedir.
- *Yansıtma becerileri*; bireyin kendi düşünme sürecini izlemesi ve akıl yürütme yoluyla süreç üzerinde gerekli olan değişiklikleri yapmasıdır.

Eleştirel düşünme becerilerine ilişkin önemli çalışmalar yapan Ennis (2011)'e göre eleştirel düşünme becerileri şu şekildedir;

Temel beceriler:

- Bir soruya odaklanma
- Argümanları analiz etme
- Problemi açıklığa kavuşturma

Verilen bir kaynağın dayanaklarını oluşturan beceriler:

- Bir kaynağın güvenilirliğini sağlama
- Gözlemleri raporlandırma

Çıkarım yapma:

- Çıkarımda bulunma
- Tümavarımsal, genellemeye uygun çıkarımlarda bulunma
- Değer yargısında bulunma ve bunu değerlendirme

İleri düzeyde açıklama:

- Uygun kriterlere göre terimleri tanımlama ve değerlendirme
- İfade edilmeyen varsayımları ortaya çıkarma ve ilişkilendirme

Varsayım becerileri:

- Durumların nedenleri, varsayımları ve pozisyonları konusunda mantık yürütme, herhangi bir şüphe varsa bile bunun üzerinde düşünmeye devam etmek, varsayımsal düşünmek
- Karar verme ve kararı savunmada eğilimlerle becerileri bir araya getirme

Yardımcı beceriler:

- Duruma uygun sorun çözme adımlarını izleme, düzenli ilerleme, üst biliş süreçlerini kullanma
- Diğer bireylerin bilgi ve duygu düzeylerine duyarlı olma
- Tartışmaya uygun stratejileri kullanma

Eleştirel düşünme becerileriyle ilgili yapılan sınıflamalara bakıldığında; Watson-Glaser (1994), Facione (1990) ve Jones vd. (1995)'nin yaptıkları sınıflamalarda çıkarım yapma ve yorumlama alt becerilerinin ortak olduğu; Facione'nın sınıflamasında diğerlerinden farklı olarak öz düzenleme becerisinin olduğunu, Jones vd. (1995) ise diğer iki sınıflamadan farklı olarak yansıtma becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu üç sınıflamanın yanında Ennis' in (2011), diğer üç sınıflamayı da kapsayan eleştirel düşünme becerileri sınıflamasını ortaya koyduğu görülmektedir.

2.1.2.4. Eleştirel düşünme becerisinin önemi. Bireylerin yaşamları boyunca düşünme süreçlerini geliştirmek, iyi öğrenmeler gerçekleştirmek ve farklı bakış açılarına sahip olabilmeleri için eleştirel düşünme becerileri önemli bir araçtır (Kanat, 2020). Buna bağlı olarak, eleştirel düşünme becerisi gelişmiş olan birey, yaşamındaki temel problemleri belirleme ve onları açık bir şekilde çözebilme yeteneğine sahip olmaktadır (Paul ve Elder, 2013). Aynı zamanda eleştirel düşünme bireyin kendini gerçekleştirmesi sürecinde daha iyi kararlar almasında, fikirlerini nesnel bir şekilde değerlendirmesinde ve çelişen sonuçları görebilmesinde önemli rol oynamaktadır (Paul ve Elder, 2013). Bu durum Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağında bulunan kendini gerçekleştirme ihtiyacını akla getirmektedir. Bireyin kendini gerçekleştirmesi sürecinde önemli bir beceri olan eleştirel düşünme aynı

zamanda bireyin; yaratıcı düşünmesi ve eleştiriyi kendini gelişme sürecinin bir parçası olarak görmesine de yardımcı olmaktadır (Şahin Kölemen, 2017).

Pirozzi, Starks ve Marziyeh (2013) bireylerin günlük yaşamlarında durumları doğru bir şekilde değerlendirme, anlamlandırma ve sorunlara çözüm bulma konusunda eleştirel düşünmenin önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanında eleştirel düşünen bireylerin gördüklerini, duyduklarını ya da okuduklarını olduğu gibi kabul etmedikleri, etraflarında olup bitenleri anlamaya çalışıp maliyetli hatalardan kaçındıkları için kendilerini daha iyi bir konuma yerleştirebildiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda bireylerin yaşamları boyunca öğrenci, ebeveyn ya da vatandaş hangi rolde olursa olsun eleştirel düşünmenin yaşamın her alanında bireye faydası olacağı konusunda da ekleme yapmışlardır.

Facione (1990)'a göre eleştirel düşünme akılcı ve demokratik bir toplumun temelini oluşturması bakımından önem kazanmaktadır. Bundan dolayı etkili ve anlamlı eğitim müfredatı için eğitimin her kademesinde eleştirel düşünmeyle ilişkili bilişsel ve araştırma alışkanlıkları kazanılması gerekmektedir. Bu durum öğrencileri eleştirel düşünür olarak yetiştirmenin toplum açısından önemini ortaya koymaktadır (Facione, 1990). Eleştirel düşünme becerisinin bu denli önemli olması, eğitim hedefleri arasında da yerini almasına sebep olmuştur (Kanat, 2020). Şahinel (2007) ise eleştirel düşünme becerisinin bireylerin toplum içinde özerklik kazanması, gerçekçi ve tarafsız dünya görüşlerini savunabilmeleri, aynı zamanda bireylerin sosyal sorunlar karşısında da zihinsel becerilerini yönlendirebilme sürecine katkıda bulunduğunu bundan dolayı eleştirel düşünme becerisinin eğitim programlarının ana hedeflerinden biri olması gerekliliğinin önemini vurgulamıştır.

2.1.2.5. Eğitim programlarında eleştirel düşünme becerileri. Dördüncü sanayi devrimi sonucu eğitim programlarının farklı yapılarda inşa edilmesi eleştirel düşünme becerilerinin eğitimde daha fazla yer almaya başlamasına sebep olmuştur. Bu duruma öncülük eden ülke, Amerika Birleşik Devletleri olmuştur (Önal ve Erişen, 2019). 1987 yılında Amerikan Felsefe Birliği (APA) tarafından (Facione, 1990) yürütülen Delphi Raporunda, 1980'li yıllarda Amerikan eğitimiyle ilgili yayımlanan; "Risk Altındaki Bir Ulus, Öğrenime Katılım, Yüksek Öğretim ve Amerikan Dirilişi" isimli raporlarda eğitim programlarının öncelikli hedefinin öğrencilerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesi olması gerekliliği belirtilmiştir (Kraak, 2018). Bunun

yanında dünyanın pek çok yerinde uygulanan ve ortaöğretimin son iki yılını kapsayan Uluslararası Bakalorya (IB) programında da öğrencilerin sosyal adalet, kültürel farklılıklar gibi konular yanında eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarının pedagojik olarak önemli olduğu vurgulanmıştır (Hill, 2002).

İngiltere'nin uluslararası eğitim faaliyetlerinden sorumlu yapılanması Bristish Council de 2016 yılında; iş birliği, problem çözme, yaratıcılık, vatandaşlık bilgisi ve eleştirel düşünme olduğunu bildiren öğrenme için temel beceriler kılavuzu yayımlamıştır (Bourn, 2018). Singapur'da 1997 yılında hazırlanan "Düşünme Okulları, Öğrenen Ulus" isimli proje kapsamında; ulusal eğitim programı revize edilerek öğrencilerin doğru ve yanlış anlamaları noktasında güçlü bir anlayışa sahip, öz farkındalığı olan, eleştirel düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesini hedefleyen bir program ortaya konulmuştur (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD/Asya Bölgesi], 2018).

2012 yılında Kanada'da yayımlanan, Kanada eğitim sistemini 21. Yüzyıl öğrenme çerçevesine göre şekillendirmeyi hedefleyen Kanada Eğitim Vizyonunda öğrenmeye teşvik ve toplum endüstri bağlantılarının sürdürülebilirliğini devam ettirebilmek için yeni politikalar oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Bu politikaların oluşturulabilmesi için de Kanada okullarında iletişim, iş birliği, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması gerekliliğinin önemli olduğu ortaya konulmuştur (Kanada Eğitim Vizyonu, 2012). Belirtilen gerekliliklerin yanı sıra, günümüzde program geliştirme süreçlerinde yeni yönelimler bulunmaktadır. Yeni yönelimler ışığında UNESCO okul ortamında ya da okul dışı öğrenmelerde programların nicelikten çok niteliğin ön planda olması gerektiğini gündeme getirmiştir. Bu durumda eğitimde program geliştirme süreçlerini etkileyen çeşitli kavramlar bulunmaktadır. Eleştirel düşünme de bu kavramların içinde önemli bir yer alan ve program geliştirme sürecini yönlendiren kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirel, 2005).

Görüldüğü üzere uzun yıllardır dünyada eleştirel düşünme becerileri ve bu becerilerin eğitime dahil edilmesi yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Önal ve Erişen, 2019). Türkiye' de eğitim programlarına eleştirel düşünme becerilerinin dahil edilmesine ilişkin çalışmalar 2004 yılında öğretim programlarında yapılan köklü değişiklikle, geleneksel eğitim anlayışından öğrenci merkezli eğitim anlayışına

geçilmesiyle hakim olmaya başlamıştır (Özpolat, 2013). Köklü değişikliğin yapıldığı öğretim programları, 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur (Duru ve Korkmaz, 2010). Bu programların daha önce uygulanan programlardan temel farkı, öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışlarla üst düzey düşünme becerilerinin bütünleştirilerek öğrencide eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve karar verme gibi düşünme becerilerine sahip olmasına zemin hazırlamasıdır (Baysal, Arkan ve Yıldırım, 2010). Ülkemizde 2006-2007 eğitim öğretim yıllarından başlayarak 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik “Düşünme Eğitimi” dersi verilmeye başlanmıştır. Bu dersin temel amacı; öğrencilere eleştirel, yaratıcı, analitik ve yansıtıcı düşünme becerilerini kazandırmaktır (MEB, 2016a). Bunun yanında eleştirel düşünme becerilerin öğrencilere kazandırılması amacıyla çeşitli araştırmacılar (Eğmir, 2016; Kanat, 2020; Önal, 2020) öğrencilere yönelik eleştirel düşünme becerileri öğretim programları tasarlamışlardır. Morzano vd. (1988) düşünme becerileri öğretiminde kullanılan öğretim programlarının etki büyüklüğünün oldukça büyük olduğunu, bu durumda eleştirel düşünme becerilerinin öğretim programları yoluyla öğretilmesinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğunu yaptığı çalışma sonucunda ortaya koymuştur (Halpern, 2001).

Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2016-2017 eğitim öğretim yılında yapılan öğretim programları yenileme çalışmalarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel bilgi ve becerilerin yanında bilişsel, sosyal ve kişisel yeterliliklerin de kazandırılmasının zorunlu olduğu belirtilmiştir. Bilişsel becerilerin içinde; eleştirel düşünme, özgün düşünme, araştırma yapma ve soru çözme gibi becerilerin yer aldığı, bu becerilerin öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde akademik ve iş hayatlarında gerekli yeterlilikler olduğunun da özellikle altı çizilmiştir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017). Son olarak 2024-2025 eğitim öğretim yılında okullarda uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programlarının temel yaklaşımında; eleştirel düşünebilen, problem çözen, karar veren bilge nesillerin yetiştirilmesi anlayışının modelin temel ilkeleri arasında yer aldığı görülmektedir (MEB, 2024).

Bu bağlamda alanyazında dünyada ve Türkiye’de eleştirel düşünme becerilerinin eğitim programlarındaki yerinin son yıllarda daha çok ön plana çıktığı görülmektedir. Eleştirel düşünme becerileri öğrencilerin sadece eğitim hayatında değil günlük

yaşantılarında da edinecekleri tecrübeler için önemli bir yer edinmektedir (Bakır, 2022).

2.1.2.6. Eleştirel düşünmenin öğretimi. Eleştirel düşünme, bireylerin günlük yaşantılarında ya da iş hayatlarında çeşitli durumlarla başa çıkabilmeleri adına sahip olmaları gereken bir beceridir (Cottrell, 2005). Diğer yandan okuma, internet kullanma ya da ders çalışma gibi günlük faaliyetlerden sağlam temelli bakış açısı kazanabilmek için eleştirel düşüncenin kalitesi devreye girmektedir (Cottrell, 2005). Eleştirel düşünme becerilerinin hayatın her alanında önemli olması öğretim programı kazanımları arasında yer almasına sebep olmuştur (Orhan, 2021). Ancak eleştirel düşünme becerilerinin nasıl öğretileceği konusunda herhangi bir fikir birliğine varılamamıştır (Önal, 2020). Bu durum eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi konusunda çeşitli görüşlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Kanat, 2020). Örneğin; Gündoğdu (2009) eleştirel düşünme öğretiminin bireyin hem okul yaşantısında hem de okul yaşantısı dışında yer alması gerektiğini dile getirmiştir. Halpern (2001), eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere bu amaçla tasarlanmış dersler ve öğretim programlarıyla öğretilebileceğini öne sürmüştür. Diğer taraftan eleştirel düşünme becerilerinin ancak öğrencilerin aktif olarak yer aldığı ortamlarda öğretilebileceğine yönelik görüşler de bulunmaktadır (Korkmaz, 2018). Newmann (1991) eleştirel düşünme becerileri sınıf içi uygulamalarla öğretilebileceğini savunmuştur. Bu uygulamalar şu şekildedir:

- Ders içinde işlenen konular derinlemesine işlenerek yüzeysellikten uzaklaştırılmalıdır.
- Öğretim programı içeriği tutarlı ve bütünsel olmalıdır.
- Öğrencilere sorular sorulmalı ve cevap verilebilmesi için yeterli süre verilmelidir.
- Öğretmen öğrencilere, öğrencilerin düşünmesini sağlayacak zorlayıcı sorular sormalıdır.
- Öğretmen, problemler karşısında nasıl düşündüğünü açıklayarak düşünme konusunda öğrencilere örnek olmalıdır.
- Öğrencilerin vardıkları sonuçlara gerekçeler sunması konusunda öğrencileri desteklemelidir.

Carr (1990), eleştirel düşünme becerileri eğitiminin her düzeyinde öğrencilere düşünme pratiği yoluyla kazandırılabilirliğini savunmuştur. Dolayısıyla öğretmenlerin gerçekleri ezberletip ardından öğrencilere çoktan seçmeli testler yoluyla pratik yaptırmak yerine; farklı düşünceleri ve fikirleri organize etme, değer yargılarını irdeleme konusunda uygulama ve analiz süreçlerini içeren fırsatlar sunması gerekmektedir. Kaya (2008), eleştirel düşünmenin öğretilmesinde en önemli yöntemin öğrencilere soru sormayı öğretmek olduğunu belirtmiştir. Buna göre sınıf içinde öğretmenlere düşen en büyük sorumluluk, öğrencilere farklı stillerde soru sormalarını öğretmek sınıf içi etkileşimi sağlamaktır.

Eleştirel düşünmenin öğretilmesinde; öğrenim ortamının, öğretmen niteliklerinin ve öğretim ilke-yöntemlerinin yanı sıra öğretim programları da önemli bir yere sahiptir. McGregor (2007), eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çeşitli öğretim programları olduğunu öne sürerek bu programları şu şekilde sıralamıştır;

- Bilişsel Hızlandırma Yaklaşımı (Cognitive Acceleration Approach)
- Düşünme Sanatları Programı (ARTs Programme)
- Çocukların Düşüncelerini Etkinleştirme Programı (Activating Children's Thinking)
- Aracılığı ile Düşünme Serisi (Thinking through ... series)
- De Bono Şapkalı Düşünme Programı (De Bono's Thinking Hats)
- Somerset Düşünme Öğretimi Programı- (Somerset Thinking Skills/ STS)
- En İyi On Düşünme Taktiği (Topten Thinking Tactics / TTTT)
- Birlikte Düşünme Programı (Thinking Together Programme)

Yukarıda verilen programlara ek olarak 1970'li yıllarda Matthew Lipman tarafından bir yaklaşım olarak ele alınan sonrasında program haline getirilen Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children/P4C) de eleştirel düşünme becerileri programlarında arasında yer almaktadır (Akkocaoğlu Çayır, 2023).

2.1.2.7. Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde kullanılan temel yaklaşımlar. Eleştirel düşünmenin eğitim aracılığıyla bireyde geliştirilebileceği konusunda hemfikir olunsu da öğretim programlarında yer alması konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır (Önal, 2020). Bu durum da eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi konusunda farklı yaklaşımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Ennis

(1989)'e göre eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde dört temel yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar; Konu Tabanlı Öğretim Yaklaşımı (Infusion), İçerik Temelli Öğretim Yaklaşımı (Immersion), Beceri Temelli Öğretim Yaklaşımı (Genel Yaklaşım), Karma Öğretim Yaklaşımı şeklinde sıralanmaktadır.

2.1.2.7.1. Konu tabanlı öğretim yaklaşımı (infusion). Eleştirel düşünme öğretiminin konu öğretimi içinde bulunduğu, öğrencilerin de konu hakkında eleştirel düşünmeye motive edildiği, bu konudaki düşünme eğilimlerinin, yeteneklerinin genel ilkelerin açık duruma getirildiği derin bir konu öğretimi olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda eleştirel düşünme öğrencilere açık bir şekilde öğretilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentisi ise öğrenilen becerileri alana özgü konulara uygulayarak ortaya çıkan içeriği dikkatli bir şekilde değerlendirmeleridir (Gann, 2013). Konu tabanlı öğretim yaklaşımı; eleştirel düşünme becerileri konusunda çeşitli çalışmalar yapan Glaser (1984, 1985), Resnick (1987) ve Swartz (1984, 1987) tarafından da savunulmaktadır (Ennis, 1989).

2.1.2.7.2. İçerik temelli öğretim yaklaşımı (Immersion). Konu Tabanlı Öğretim Yaklaşımında belli bir konu alanındaki eleştirel düşünme ilkeleri açık bir şekilde öğretilirken, içerik temelli öğretim yaklaşımında belli bir konu kapsamında eleştirel düşünme becerisi öğrencilere doğrudan öğretilmez (Hager ve Kaye, 1992). Bu bağlamda konu tabanlı öğretim yaklaşımı ve içerik temelli öğretim yaklaşımı arasındaki temel farklılık eleştirel düşünme becerisinin öğretmenler tarafından açık bir şekilde doğrudan aktarılmıyor oluşudur (Orhan, 2021). Bu yaklaşımda öğrencilere öğretmenleri aracılığıyla eğitim verilmez. Bunun yerine eleştirel düşünme becerisinin tartışma yoluyla doğal bir biçimde ortaya çıkması beklenir (Gann, 2013). İçerik temelli öğretim yaklaşımında, eleştirel düşünme becerisi içeriğe bağlıdır. Öğrenciler ise eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmeleri için konuyla ilgili yeterince bilgi birikimine sahip olmalı ve bu bilgileri de uygulamaları gerekmektedir (Willingham, 2008). Eleştirel düşünme becerilerinin içerik temelli öğretimle öğrenciye öğretilebileceğini savunan Şahinel (2002)'e göre; eleştirel düşünme öğretimi ancak okullarda verilecek eğitim programları aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Eleştirel düşünme öğretim süreci planlanırken öncelikle öğrencinin süreçten bilgi, deneyim, beceri gibi öğrenme çıktılarıyla ayrılması hedeflenir. Bu hedefe ulaşmak için doğru soruyu sorma yaratıcı drama, sınıf içindeki diğer bireylerin görüşlerini yeniden

değerlendirme, olgu, görüş ve sebeplerle desteklenen akıl yürütme arasındaki farklılıkları öğretmek, sınıf içi değerlendirme, iş birliğine dayalı öğrenme, örnek olay, tartışma teknikleri, diyalog kurma, eleştirel düşünme stratejisi için önerilen sınıf içi uygulamalar gibi etkinlikler kullanılmaktadır (Şahinel, 2002).

2.1.2.7.3. Beceri temelli öğretim yaklaşımı (Genel Yaklaşım), Beceri temelli öğretimde, eleştirel düşünmenin ayrı bir ders aracılığıyla yapılması gerektiği savunulmuştur (Ennis, 1997). Konu temelli öğretimin aksine eleştirel düşünmenin okuldaki ders içerikleriyle değil belli bir içerik temelinde geliştirilen programlarla eleştirel düşünme becerisinin öğretilbileceği belirtilmiştir. (Kurnaz, 2007).

Ennis (1997)' e göre öğrencilerin günlük yaşamdaki karşılaştıkları durumlarla ders içerikleri aynı olmadığı için içerik temelli öğretim yaklaşımında konu derin bir şekilde ele alınsa bile eleştirel düşünmeyle ilgili ilkelerin ortaya konmasında yetersiz kalmaktadır. Bundan dolayı beceri temelli yaklaşımda, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları; mevcut siyasi durum, okul kantinindeki sorunlar gibi içeriklerle konular yapılandırılarak öğrencilere aktarılmaktadır (Ennis, 1989). Eleştirel düşünme zor bir beceri olduğu için bu beceriyi kullanabilmek de uzun zaman gerektirmektedir. Bundan dolayı okulda Fransızca, Almanca ya da farklı dilleri öğrenmek için nasıl çaba harcanıyorsa eleştirel düşünme için de ayrı bir ders olmalı ve bu ders aracılığıyla eleştirel düşünme öğrencilere öğretilmelidir (Van Gelder, 2005). Eleştirel düşünmenin beceri temelli yaklaşımla öğretilbileceğini savunan çeşitli araştırmacılar bulunmaktadır. Lipman (1998) eleştirel düşünmenin özel bir öğretim programıyla öğrencilere öğretilmesi gerektiğini savunarak Çocuklar İçin Lipman Felsefesi isimli öğretim programını tasarlamıştır. De Bono da Lipman gibi eleştirel düşünmenin beceri temelli öğretilmesi gerektiğini vurgulayarak Cort (Cognitive Research Truth) isimli bir beceri programı ortaya koymuştur (Arısoy, 2017; Aybek, 2007).

2.1.2.7.4. Karma öğretim yaklaşımı. Sternberg, eleştirel düşünmenin hem ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini hem de eleştirel düşünmeyi diğer derslere dahil etme gerekliliğini göz önünde bulundurarak “karma öğretim yaklaşımını” ortaya atmıştır (Akt. Ennis, 1997). Karma öğretim yaklaşımı; konu tabanlı öğretim, içerik temelli öğretim ve beceri temelli öğretim yaklaşımının birleşimiyle ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşıma göre eleştirel düşünmenin temel ilkelerini öğretmek amacıyla ayrı bir

konu ya da ders bulunmaktadır. Ayrıca öğrenciler için konuya özgü eleştirel düşünme öğretimine de dahil olmaktadır (Ennis, 1989). Aynı zamanda bu yaklaşımın en önemli özelliklerinden biri de beceri temelli yaklaşımla başlayan süreç içerik temelli öğretimle devam eder ve beceri temelli öğretim yaklaşımında öğrenilenler içerik temelli öğretim içinde kullanılır. Bu durumda karma öğretim yaklaşımı, konu tabanlı ve içerik tabanlı yaklaşımın güçlü yönlerinin birleşimiyle ortaya çıkan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Orhan, 2021).

2.1.2.8. Eleştirel Düşünmenin Beceri Temelli Öğretiminde Tasarlanmış Programlar. *Çocuklar için felsefe eğitim programı (P4C)*, 1970' li yıllarda Lipman (1998) tarafından ortaya atılan çocuklar için felsefe yaklaşımı; çocukların mantıklı, tartışmacı, eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirmek için ortaya çıkmış bir disiplin olarak tanımlanmaktadır. Philosophy for Children (P4C) ismiyle ortaya çıkan Türkçe'ye ise Çocuklar için Felsefe olarak çevrilen bu yaklaşımdaki 4C kısmı dört temel düşünme becerisini işaret etmektedir. Bu beceriler: Critical (Eleştirel düşünme), creative (yaratıcı düşünme), collaborative (iş birlikli düşünme), caring (özenli düşünme) şeklindedir. (Lipman, 1998). Matthew Lipman ile Ann Sharp ise çocuklar ile felsefe yaklaşımından yola çıkarak beceri temelli düşünme eğitimi programı ortaya koymuşlardır (Taş, 2017).

P4C, öğrencilerin doğal filozof olduklarını temel alan ve onların sormuş olduğu sorular aracılığıyla herhangi bir ön yargı olmadan sorularına cevap aramaları için ortaya çıkan bir program olarak tanımlanmaktadır (Bayoğlu, 2017). Bu programda öğrencilere akıl yürütme yoluyla çocuklarla birlikte felsefe yapmak; mutluluk, sevgi, doğru, yanlış, hak, adil olma gibi kavramların hikayelerle birlikte tartışılması amaçlanır. Programın uygulama sürecinde; hikaye, şiir, resim ya da nesne gibi uyaranlar öğrencilerle paylaşılır. Daha sonra verilen uyaran doğrultusunda öğrencilere felsefi sorular sorularak, öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmeleri sağlanır (Işıklar, 2019). Bu süreçte öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal olarak kendilerine yönelik farkındalıkları artar (Korla Öztürk, 2022). Bu durum da süreç içinde bireylerin düşünme becerilerini ve sorgulama yöntemini aktif bir şekilde kullanma gerekliliğini ortaya çıkarır (Akkocaoğlu Çayır, 2015).

Çocuklar için Felsefe (P4C) 'nin içinde bulunan bilişsel hedefler bireyin zihnini çalışmaya zorlamaktadır (Özkan, 2020). Bu bağlamda bireylerin düşünme becerilerini

geliştirmek için felsefi diyaloglar kullanılmaktadır. Kullanılan felsefi diyalogların da başta eleştirel düşünme becerileri olmak üzere birçok becerinin olumlu yönde gelişmesine etkisi olmaktadır (Vansieleghiem ve Kennedy, 2011). Sonuç olarak Çocuklar için felsefenin; çocukların düşünme becerilerini geliştirme, çocukları düşünme konusunda teşvik etme, eğitime felsefi bir boyut eklenmesinde yardımcı olma, eğitimdeki anlam arayışına destek olması bakımından oldukça önem kazandığı görülmektedir (Lipman, 1976).

Cort (cognitive research trust) düşünme programı, Cort (Cognitive Research Trust) Edward De Bono aracılığıyla geliştirilmiş, eleştirel düşünmenin beceri olarak öğretilmesine yönelik kullanılan en yaygın programlardandır (Bayrak, 2014).

Programın temeli öğrencilerin farklı problemleri grup tartışmalarıyla çözerek eleştirel düşünmeyi öğretmeye dayanmaktadır. Program altı temel bölümden oluşmakla birlikte her bölüm on farklı dersi içermektedir. Süreç boyunca öğrencilerin düşünme beceriler konusunda başarılı olma, sınıf içi ya da sınıf dışı problemleri çözmede farklı çözümler üretme ve kendilerini düşünme süreci içinde aktif konumda görmeleri konusunda kendilerine güvenmeleri sağlanır. Bunların yanında programda öğretmenlerin nefes aldırma ve değişme olmak üzere iki temel görevi bulunmaktadır. Nefes aldırma; olayları farklı açılardan görme anlamına gelmektedir. Değişme ise; durumları farklı yönleriyle görme olarak tanımlanmaktadır (Schreglmann, 2011).

Feuerstein'in aracılı zenginleştirme (instrumental enrichment) programı (FIE), FIE, öğrencilerin geniş çapta bilişsel aktivitelerini geliştirmeyi, öğrenme konusundaki potansiyellerini de ileri düzeye taşımayı amaçlayan bilişsel müdahale programı olarak tanımlanmaktadır. FIE aracılığıyla, öğrencilerin temel düşünme becerileri konusundaki eksiklikleri gidermek, öğrencilerin çevreden bağımsız öğrenenler olarak yetişmesini sağlamanın temel yolları aranmaktadır (Aybek, 2006). Bu programda geliştirilmesi hedeflenen bilişsel davranışlar içerikten bağımsız olarak derslerle sunulur ve asıl amaç okulda öğrenilenlerle gündelik yaşam içindeki deneyimler arasındaki köprüyü kurmaktır (Aybek, 2006). Sonrasında da ders sırasında belirli içeriklerle "köprülenir" (Sebastian, 2020). Köprüleme, öğrencilerin derste öğrendikleri ile FIE'de öğrendikleri arasında aktarım yapma anlamına gelmektedir. Bu kavram programda beceri aktarımının ve programın temel yapıtaşı konumundadır (Kaya, 2008).

2.1.2.9. Eleştirel düşünme öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler.

Eleştirel düşünme; karmaşık bir bilişsel etkinlik olması nedeniyle eleştirel düşünme öğretiminde tek bir yöntem ya da tekniğin kullanılması yeterli olmamaktadır (Yeşilyurt, 2021). Bu bağlamda alanyazınına bakıldığında eleştirel düşünme becerilerinin öğretimine yönelik birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Aşağıda, eleştirel düşünme becerileri konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan yöntem ve tekniklere yer verilmiştir (Baştopçu, 2018; Kaya, 2008; Kanat, 2020; Şenşekerci ve Bilgin, 2008)

2.1.2.9.1. *Altı şapkalı düşünme tekniği.* Akademisyen Edward De Bono tarafından geliştirilen teknik, bireyin olaylara farklı açılardan bakmalarını sağlaması amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu teknikle birlikte farklı düşünceleri temsilen bulunan altı farklı şapka aracılığıyla öğrenci sahip olduğu şapka rengine göre bilgiye ulaşmaktadır (Kızılkaya Namlı, 2021). Bu sayede öğrenci, düşünce koordinasyonunu sağlayabilmekte ve düşüncelerini yönlendirme konusunda önemli bir yol kat etmektedir. Üst düzey düşünme becerilerinin bireylere kazandırılmasını hedefleyen bu yaklaşımla birlikte, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımının temel amaçları arasında bulunmaktadır (Sönmez ve Doğanay, 2010).

De Bono'ya göre bireyler güncel yaşamlarında 6 farklı düşünme stili kullanmaktadır. Bunlar şu şekildedir:

Beyaz Şapka: bir duruma objektif, tarafsız olarak bakılmasını,

Kırmızı Şapka: olaylara karşı duygularımıza dayanarak hareket etmemizi,

Siyah Şapka: olumsuz ve kötümser bakış açısını,

Sarı Şapka: olumlu bakış açısı, iyimserlik ve umudu,

Yeşil Şapka: yeni bir ürün ortaya çıkarma, yaratıcılığı,

Mavi Şapka: düşünme sürecinin değerlendirilmesi ve düzenlenmesini içermektedir (Akt. Güneş, 2012).

2.1.2.9.2. *Beyin fırtınası tekniği.* Osbourn tarafından geliştirilen beyin fırtınası tekniği, bireyleri yaratıcı düşünme, bireyleri farklı bakış açılarına teşvik etmede kullanılan bir tekniktir. Bu teknik aracılığıyla grup bir araya gelerek serbest bir şekilde fikirler üretir, çözüm yolları arar. Amaç ortaya çıkan fikirleri eleştirmekten çok

olabildiğince fazla fikir üretmektir (Osbourn, 1957). Orlich, Harder, Callahan, Trevisan ve Brown (2012), beyin fırtınasını üst düzey yaratıcılığın gerekli olduğu noktalarda kullanılan beceri geliştirme noktasında basit bir teknik olarak tanımlamışlardır. Tekniği uygulamaya başlarken ise; “grup hangi konuları ele almak istiyor?” sorusu sorulur. Konunun belirlenmesinin ardından grup içinden biri ortaya çıkan düşünceleri kaydetmek için görevlendirilir. Burada önemli olan nokta herkesin düşüncelerini ifade edebilmesidir. Bu noktada grubun yüksek miktarda fikrin ortaya çıkması gerektiğini bilmeleri oldukça önemlidir. Bunu yanında beyin fırtınası tekniği tartışmaların temelini de oluşturmaktadır. Beyin fırtınasının eleştirel düşünme becerilerine olan etkisini araştıran çalışmalara bakıldığında da (Örn; Ghabanchi ve Behrooznia, 2014; Davidson ve Dunham, 1997), beyin fırtınası tekniğinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme noktasında önemli bir konumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.2.9.3. Soru cevap tekniği. Soru-cevap tekniği, tartışma öncesinde hazırlanmış bir grup sorunun öğrenciler tarafından cevaplandırılması, yorumlanması ve genellemeler yapılmasını içermektedir. Bu teknik sayesinde öğrenciler, sadece tekrar değil aynı zamanda düşünerek kendi yorumlarını yapma, fikirlerini açıklayabilme, kişisel farklılıkları göz önüne alarak grup arkadaşlarının düşüncelerine saygı duymayı öğrenmektedirler. Bu teknikteki kilit nokta; sorulan sorular değil, öğrencilerin verdikleri cevaplardır (Aydın, 2001). Öğrencilerin verdikleri cevapların ve bu cevaplara ulaşmanın önemli olması da öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Orlich vd., 2010). Düz anlatım tekniğine tepki olarak geliştirilen soru-cevap tekniğiyle birlikte aynı zamanda öğrenciler konuyu anlayıp anlamadıklarını test ederek eleştirel düşünme becerilerini de geliştirme imkanı bulmaktadırlar (Ocak, 2020).

2.1.3. İhtiyaç analizi. İhtiyaç analizinin ne demek olduğunu anlayabilmek için öncelikle ihtiyaç kavramını doğru anlamak önem kazanmaktadır (Kurbunar, 2023). Demirel (2012) ihtiyacı, “savunmaya değer bir amacın gerçekleştirilmesi için gerekli ve yararlı olan husus ya da güçlü istek” olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2012, s.72). İhtiyaç analizi ise; beklenen durum ile mevcut durum arasındaki farklılık olarak tanımlanmaktadır (Moeini, 2008). Bunun yanı sıra program hedeflerinin belirlenmesi, öğretme-öğrenme sürecinin planlanması yani etkili bir program tasarımının

yapılabilmesi için de ihtiyaç analizi bir ön koşul olarak görülmektedir (Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff ve Nelson, 1985). Ayrıca ihtiyaç analizi, programın hedeflerinin tespit edilen ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığını belirlemede de fayda sağlamaktadır (Demirel, 2019).

İhtiyaç analizi, *“uygulanmakta olan eğitim programlarının işlevleriyle ilgili bir sonuca varabilmek için gerekli olan süreç”* olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2019, s.19). Eğitim programlarının hazırlanma basamaklarına bakıldığında ise ilk adımın ihtiyacın belirlenmesi olduğu görülmektedir. İhtiyaç analizi sonrasında hedefler belirlenerek hedeflere göre içerik belirlenmekte, belirlenen içeriklere göre nasıl bir öğretme-öğrenme süreci olacağı, süreç sonunda ise nasıl bir değerlendirme yapılacağı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda planlı bir eğitim programlama süreci için ihtiyaç analizinin kritik bir öneme sahipken tasarlanan bir eğitim programının verimliliğinin de gerçekçi bir şekilde yapılmış ihtiyaç analizine bağlı olduğu görülmektedir. (Karacaoğlu, 2009).

İhtiyaç analiziyle birlikte, hedeflere uygun şekilde kitlenin ihtiyaçlarının belirlenmesinin ardından tasarlanarak program için faydalı bir ortamın oluşması sağlanabilmektedir (Kurbunar, 2023). Özellikle 19. 20. ve, 21. yüzyıllarda eğitimdeki paradigma değişiklikleriyle ve toplumun ihtiyaçlarının farklılaşması sebebiyle eğitim programlarının tasarlanması sürecinde ihtiyaç analizinin önemini de arttığı görülmüştür (Karacaoğlu, 2009). Örneğin; Tyler (1993), ihtiyaç analizinin önemine değinerek ihtiyaç analizi yaparken çeşitli sorulara cevap aranması gerektiğini dile getirmiştir. Bu sorular şu şekildedir;

1. Toplumun ihtiyaç ve beklentileri nelerdir?
2. Bireyin ihtiyaçları nelerdir?
3. Konu alanı ile ilgili ihtiyaçlar nelerdir? (Akt. Demirel, 2019; s.85)

Eğitim programlarında, toplumun, bireyin ve konu alanının ihtiyaçları arasında denge kurulması gerekmektedir. Denge kurulmadığı takdirde programın hedeflerinin gerçekleşmesi noktasında eksiklikler ortaya çıkacaktır. Bunun yanında önemli olan bir diğer konu ise dinamik bir yapıda olan çağdaş dünyanın gelişen eğitim paradigmasını da ihtiyaç analizi sürecinde dikkate almaktır (Demirel, 2019).

Within ve Altschuld (1995), ihtiyaç belirlemeyi, programla hakkında oluşacak ilkeler için karar vermek, kurum gelişimi ve kurumun kaynaklarının bölünmesiyle ilgili süreçte yer alan sistemli bir süreç olarak tanımlamışlardır. Diğer bir yandan ihtiyaç saptama sürecini, olması istenen durum ile aslında olan durum arasındaki çatışmaya bağlı ortaya çıkan ve o ihtiyaca odaklanılan bir değerlendirme süreci olduğunu belirtmişlerdir (Within ve Altschuld, 1995; akt. Karacaoğlu, 2019).

Taba-Tyler modeli program geliştirme süreçlerinde oldukça fazla kullanılmaktadır. Bu modelde ihtiyaç analizinin yapılıp yapılmaması önemli bir yer tutmaktadır. Eğer ihtiyaç analizine gerek duyulduysa, ihtiyaçlar doğru bir şekilde analiz edildiyse derisi tasarlamada, eğitim programının organize edilmesinde ve değerlendirme sürecinde de model işlevsel bir şekilde ilerleyecektir (Hewitt, 2006, akt. Karacaoğlu, 2019).

İhtiyaç analizi, toplum için geliştirilecek hizmet ve sistemlerin planlanmasında önemli bir role sahiptir. Ayrıca halihazırda uygulanmakta olan sistemlerin koordinasyonunu sağlama açısından, hizmeti alan bireylerin ya da hizmetten daha az faydalanan bireylerin bulundukları durumları açıklığa kavuşturmak ve belgelendirmek için de kullanılmaktadır (Dünya Sağlık Örgütü, 2000).

2.1.3.1. İhtiyaç analizi yaklaşımları. İhtiyaç analizi sürecinin önemi göz önüne alındığında bu konuda ortaya konulmuş çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Stufflebeam vd. (1985) tarafından tanımlanmış ihtiyaç analizi yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar şu şekildedir;

2.1.2.1.1. Farklar yaklaşımı (Discrepancy Philosophy): Farklar yaklaşımı eğitimde, hali hazırda bulunan başarı durumu ile hedeflenen başarı arasındaki farkı tanımlamak için kullanılmaktadır (Stufflebeam vd., 1985). Farkın boyutu ise problemin varlığını veya yokluğunun ortaya çıkmasına fayda sağlar. Yaklaşımın temel amacı, ihtiyaçtan ortaya çıkmış olan temel problemin ortadan kaldırılmasında gerekli olan yolların bulunmasıdır. Eğitim kurumlarında çoğunlukla, farklar yaklaşımı yoluyla ihtiyaç saptaması yapılmaktadır (Demirel, 2019).

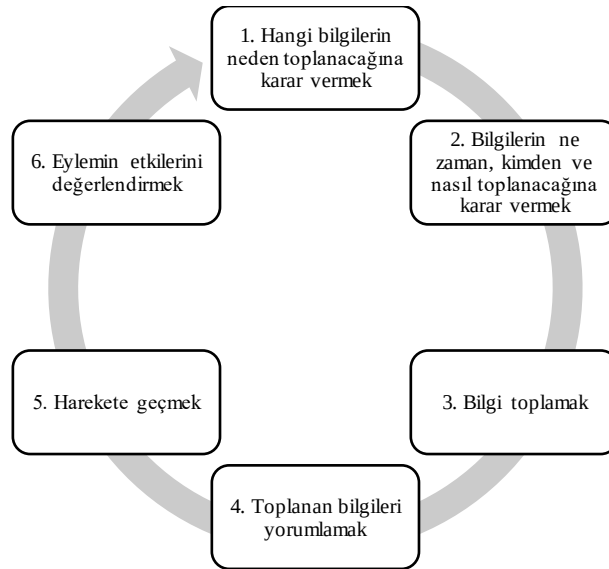
2.1.2.1.2 Demokratik yaklaşım (Democratic Philosophy): Demokratik yaklaşım, referans (üstün) grupların değerlerini temel alır. Bu yaklaşıma göre, referans gruplarının istekleri sonucunda ihtiyaç belirlenir. Yaklaşımın avantajı, ihtiyaç saptama sırasında bireylerin bir arada olma, bütünleşme şansı olsa da; dezavantajı, referans grubunun bilgi düzeyi önemli olmakla birlikte, öznel isteklerinin sürece karışmasıyla

ihtiyaç belirleme sürecinde yanlış sonuçların elde edilmesidir (Demirel, 2019; Stufflebeam vd., 1985).

2.1.3.1.3 Analitik yaklaşım (Analytic Philosophy): Bu yaklaşımın temelinde ulusal ve uluslararası şartlara dayalı gerçekleşen değişiklikler yer almaktadır. Değişiklikler temele alınırken, gelecek zamanda ortaya çıkması beklenen durumlar referans alınarak ihtiyaç belirleme sürecinin gerçekleşmesi amaçlanır. Yaklaşımın temel özelliği, şu anki duruma ait bilgiler aracılığıyla ileriye dönük gerçekleşebilecek olayların belirlenmesi istenmektedir. Örneğin; “Mezun olan öğrencilerimizin iş yaşamlarında başarılı olabilmeleri için hangi tür becerilere ihtiyaçları bulunmaktadır?” analitik yaklaşım temel alınarak sorulabilecek bir sorudur. Özetle analitik yaklaşım, mevcut durumla birlikte gelecekte ortaya çıkabilecek gelişmelerin öngörülmesini temel alan ve çözüm yollarında eleştirel düşünmeyi kullanan ihtiyaç analizi yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirel, 2019; Stufflebeam vd., 1985).

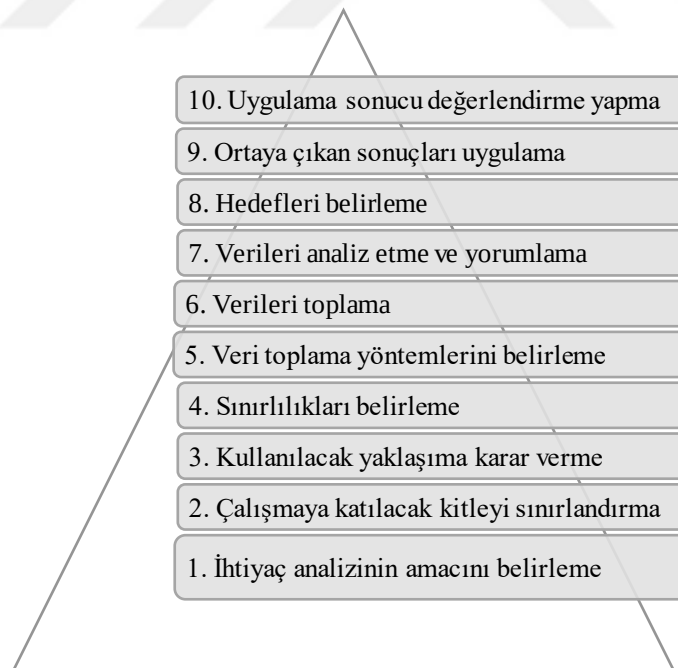
2.1.3.1.4 Tanımlayıcı yaklaşım (Diagnostic Philosophy): Alanyazına bakıldığında “betimsel yaklaşım” olarak da tanımlanmaktadır (Kurbunar, 2023). Betimsel yaklaşım; bir durumun yokluğunda ortaya çıkan zararlar ya da durumun varlığıyla ortaya çıkacak yarar göz önünde bulundurularak ihtiyaç analizi süreci gerçekleşir (Demirel, 2019). Bu yaklaşımda; ihtiyacın eksikliği sonucunda zararlı etkilerin tanımlanması önemli bir yer tutmaktadır. Genellikle mantık alanındaki çalışmalarda kullanılan betimsel yaklaşım, var olan iki olasılığın var sayımından hareketle sonuca ulaşıldığı yaklaşım türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirel, 2019; Stufflebeam vd., 1985).

2.1.3.2. İhtiyaç analizi süreci. İhtiyaç analizi, sadece kullanılacak yaklaşımın seçilerek mekanik olarak uygulandığı bir süreç değildir. Aksine elde edilen verilerin sistematik olarak yorumlandığı, olasılıkların belirlendiği ve analiz edildiği çok boyutlu bir süreçtir. Bundan dolayı da elde edilen verilere anlam kazandırmak, farklı bakış açılarıyla süreci organize etmek ihtiyaç analizi sürecinin önemli amacını oluşturmaktadır. Bu bağlamda çeşitli araştırmacılar ihtiyaç analizi sürecini farklı çerçevelerde açıklamışlardır. Örneğin; Porche (2004), ihtiyaç analizini; *analiz öncesi, analiz süreci ve analiz sonrası süreç* olmak üzere üç temel süreçten oluştuğunu dile getirmiştir. Graves (2000) ihtiyaç analizinin bir döngü sürecinden geçerek gerçekleştiğini öne sürmüştür. Bu döngü ise Şekil 1’deki gibidir:



Şekil 1. Graves (1996)'in ihtiyaç analiz süreci döngüsü

Graves'in ihtiyaç analizi döngüsü incelendiğinde altı basamak görülmektedir. Bu basamaklar ihtiyaç analizi sürecini daha sistematik ve etkili bir şekilde yürütülmesini kolaylaştırmaktadır. Jordan (1997) ise ihtiyaç analizi sürecini 10 basamakta ele almıştır. Bu basamaklar Şekil 2'de sunulmuştur:



Şekil 2. Jordan (1997)'a göre ihtiyaç analizi süreci basamakları

Stufflebeam vd., (1985), ihtiyaç analizi sürecinin birbirini takip eden; *hazırlık, bilgi toplama, analiz ve raporlama* aşamalarından oluştuğunu; Demirel (2019) ise; Stufflebeam vd.'nin öne sürmüş olduğu aşamalara bir aşama daha ekleyerek ihtiyaç analizi sürecinin *hazırlık, bilgi toplama, bilgilerin analizi, bilgileri raporlama ve bilgilerin kullanımı* şeklinde olduğunu belirtmiştir.

Alanyazında ihtiyaç analizi sürecinin farklı aşamalardan meydana geldiği görülmektedir. İhtiyaç analizi konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok beş temel aşamanın kullanıldığı görülmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu, 2008; Demirel, 2019; Kurbunar, 2023).

2.1.3.2.1. Hazırlık aşaması. çalışmada yer alacak kitlenin belirlenmesi, bilgi toplanacak kaynakların belirlenmesi, bilgilerin analizinde kullanılacak ilkelerin belirlenmesi ve süreç içindeki önceliklerin neler olacağının belirlenmesi adımları yer almaktadır. Özellikle ihtiyaç değerlendirme süreci için eylem planı hazırlanması bu adımın önemli bir amacıdır. Eylem planı hazırlama sırasında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaktadır (Demirel, 2019):

- İhtiyaç belirleme, değerlendirme sürecinde çalışmalar kim tarafından yapılacak?
- Hangi sorular sorulacak?
- Sorular nasıl sorulacak?
- Sorular kimlere sorulacak?
- Bilgi toplama sırasında nasıl bir program uygulanacak ve programın süresi ne kadar olacak?
- Sonuçlar kim tarafından yorumlanacak?
- Ortaya çıkan sonuç hakkında ilgili olan kişilerin bilmesi gereken konular hangileri olacak?

2.1.3.2.2. Bilgi toplama aşaması. Veri elde etmek için toplanacak verilerin ne şekilde elde edileceği ile ilgili planlamanın yapıldığı aşamadır (Demirel, 2019). Bu aşamanın da kendi içinde çeşitli adımları bulunmaktadır. Bu adımlar şu şekildedir;

- Bilgi ihtiyacının belirlenmesi
- Bilgi elde edilecek kaynakların belirlenmesi
- Bilginin toplanacağı örneklemin belirlenmesi

- Bilginin toplanacağı yöntemin belirlenmesi
- Bilginin toplanacağı araçların seçilmesi ya da geliştirilmesi
- Bilgi toplama sürecinin uygulamaya konulması
- Elde edilen verilerin doğruluğunun kontrolden geçirilmesi
- Verilerin düzenlenerek depolanması (Stufflebeam vd., 1985)

Bu aşamada önemli olan nokta ise; depolanacak verilerin çalışma örneği, programla ilgili olan araçlara, kayıtlara faydalı olması ve öğrencilere dönük bilgilerle donatılmış olarak, öğrencinin eğitim hayatı için verimli bir şekilde kullanılmaya uygun olması gerekmektedir (Demirel, 2019).

2.1.3.2.3. Bilgilerin analizi aşaması. Bu aşamanın amacı, bir önceki aşamada toplanmış olan bilgileri anlamlandırmaktır. Analiz sonuçları hedef kitlenin kullanımına uygun şekilde analiz edilerek sunulmalıdır (Arsal, 1998). Bilgilerin analizi aşaması aşağıdaki adımlardan oluşmaktadır:

- Soruların gözden geçirilerek net bir şekilde ortaya konulması
- Toplanan bilgilerin irdelenmesi
- Temel bilgilerin düzenlenmesi
- Analizde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi
- Analiz sürecinin uygulamaya konulması
- Analiz sonuçlarının yorumlanması
- Analiz sonuçlarının raporlanması (Stufflebeam vd., 1985)

Demirel (2020)'e göre analiz esnasında aşağıdaki tekniklerin kullanılması önerilmektedir:

- Kapsam analizi, sistem analizi
- Betimlemeli istatistik, varyans analizi, normlara dayalı analiz
- Fonksiyona dayalı analiz
- Farklar analizi
- Maliyet analizi

2.1.3.2.4. Bilgilerin rapor edilmesi. Bu aşama sonucunda elde edilen sonuçlar kullanıma hazır edilmek için raporlanır. Raporun içeriğine bakıldığı zaman sadece elde edilen bulgular yer almaz. Bulguların yanı sıra; çalışmanın amacı, süreçte kullanılan

araçlar, çalışmaya katılan kitle, elde edilen verilerin özeti, analiz sonucu elde edilenler, öncelik halinde bulunan ihtiyacın belirlenmesi sürecinde yapılanlar da yer alır (Demirel, 2019). Burada önemli olan bir diğer konu da iletişimidir. Bilgiler rapor edilirken iletişimsürecindeki; açıklık, basitlik ve dönüt elde etme gibi süreçler önemli yer tutmaktadır. Hazırlanan rapor okuyan bir kişinin anlayabileceği açık ifadelerden oluşmalıdır (Arsal, 1998).

2.1.3.2.5. Bilgilerin kullanımı aşaması. Tüm aşamalar sonucunda elde edilen veriler incelenerek farklı alternatiflerin ve stratejilerin belirlendiği aşamadır (Kurbunar, 2023). Bu aşamada elde edilen veriler komisyon tarafından kabul edilerek program geliştirme sürecine başlanabilir ya da ihtiyacın varlığı kabul edilerek bilgi toplama aşamasındaki veriler genişletilerek süreç revize edilir (Demirel, 2019).

2.1.3.3. İhtiyaç değerlendirme teknikleri. İhtiyaç analizi sürecinde veri elde edebilmek için çeşitli yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tekniklerin farklı özellikleri bulunmakla birlikte karşılaştırıldıklarında birbirinden üstün ve zayıf yönleri de bulunmaktadır. Bu yönleri dengeleyebilmek adına ihtiyaç değerlendirme sürecinde birden fazla ihtiyaç değerlendirme tekniğinden faydalanılabilir (Demirel, 2019). Demirel (2019) bu teknikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Delphi Tekniği-Anket Geliştirme
- Progel-Dacum Tekniği
- Gözlem
- Meslek Analizi
- Ölçme Araçları-Testler
- Görüşme-Grup Toplantıları
- Kaynak Tarama
 - a. Literatür Tarama
 - b. Raporları Değerlendirme
 - c. Mevcut Programı İnceleme

2.1.3.3.1. Delphi Tekniği. Uzman bir grupla nitelikli bilgiye ulaşma sürecinde uzmanların görüşlerini toplamak gerçekleştirilen iletişim süreci olarak tanımlanır (Karacaoğlu, 2009; Linstone ve Turoff, 2002). Bu teknik belirsizlik içeren konular hakkında tahmin üretmek, karar almak ve gelecekle ilgili planlar yapmak için kullanılan işlevsel bir araç olarak kabul görmektedir (Linstone ve Turoff, 2002).

Görüşlerin toplanma sırasında oy birliği ya da oy çokluğu gibi karar verme süreci olmasa da uzmanların fikir birliğini sağlamak için kullanılan disiplinlerarası arası bir yöntemdir (Karacaoğlu, 2009; Linstone ve Turoff, 2002). Delphi tekniğinin en önemli özelliği; uygulama esnasında uzmanların yüz yüze gelmeleri gerekmemekle birlikte uzmanların birbirlerinden habersiz yargılara ulaşmaları beklenmektedir. Bu durumda uzmanlar arasında sosyal beğenirliği en alt seviyeye düşürme açısından önemli bir özelliktir. Tekniği en büyük sınırlılığı; daha önceki çalışmalarda kabul görmüş görüşlere uzmanların daha çok bağlı olmasıdır. Bu durum da süreci sınırlayabilmektedir. (Karacaoğlu, 2009). Fowles (1978)'a göre delphi tekniği on adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar şu şekildedir:

- Belirlenen konuda Delphi tekniği sürecini kontrol edecek ekibin oluşturulması.
- Delphi tekniği sürecine katılacak uzmanların seçilmesi.
- Birinci tur delphi anketinin geliştirilmesi.
- Anketin içinde bulunan belirsizlikler konusunda test edilmesi.
- Birinci tur anketinin uzmanlara iletilmesi
- Birinci turda uzmanların verdikleri yanıtların analiz edilmesi.
- İkinci turda kullanılacak anketlerin hazırlanması
- İkinci tur anketlerinin uzmanlara iletilmesi
- İkinci turda uzmanların verdikleri yanıtların analiz edilmesi (7. Adımdan 9. Adıma kadar olan kısım gerekli görüldüğü durumlarda sonuçların etkililiği için tekrarlanır.)
- Uzman grubun süreç sonunda elde ettikleri veri sunmak amacıyla rapor hazırlaması (akt. Günaydın, 1995).

2.1.3.3.2. *Progel-Dacum tekniği*. DACUM sözcüğü İngilizcede “Developing a Curriculum” kelimelerinin kısaltılmasında oluşan bir kavramdır (Norton, 1997). PROGEL sözcüğü ise Türkçedeki “Program Geliştirme” kavramının kısaltılmasına karşılık gelmektedir (Karacaoğlu, 2009). Progel-Dacum 1969 yılında Kanada’ nın eğitim programlarının geliştirme sürecinde kullanılmaya başlanan, sonrasında 1970’li yıllarda da ABD’nin Ohio ve Wiconsin eyaletlerinde kullanılmasıyla dünyada yaygınlaşan bir tekniktir (Demirel, 2019). Bu teknikte, alanında uzman olan kişiler bir mesleğin beceri profilinin çıkarılmasında görev alırlar. Çıkarılan mesleki beceri

profilinin amacı; meslekteki yeterlilik için gerekli davranış ve becerilerin bağımsız bir şekilde tanımlanmasını sağlamaktır. Aynı zamanda bu davranışların öğrencilerin algılayabilecekleri şekilde ifade edilmesi de gerekmektedir. Mesleki beceri profilinin içinde öğrencilerin davranışlarını değerlendirmelerini sağlayan bir sınıflama ölçeği de bulunmaktadır (Gürcüm, 2017). Progel-Dacum Tekniğinin kullanıldığı alanlar şu şekildedir (Demirel, 2019):

- Eğitim ihtiyacın belirlenmesi
- Program geliştirme
- İş tanımı yapma
- Öğrenci/işçi değerlendirme
- Beceri testi geliştirme
- Öğrencilere eğitim ve rehberlik çalışmaları

Progel Dacum Tekniğın İşleyişı ise şu şekilde gerçekleşmektedir (Demirel, 2019):

- Program/iş alanı belirleme
- Beceri alanı belirleme
- Yapılacak işlemleri belirleme (geliştirilecek programın kapsamının tanımlanmasını içerir)
- Beceri alanları ve işlemleri gözde geçirme
- Beceri ve bilgiye dayalı işlemleri sıralama
 - Genelden özele
 - Sıklık derecesine göre
 - Becerilere göre
 - Mantık sırasına göre
 - ilgilerin sıralamasına göre
- İş için gerekli işlemlerin saptanması
- İş için gerekli işlemlerin değerlendirilmesi

2.1.3.3.3. *Meslek (İş) analizi.* Karacaoğlu (2009), Meslek (İş) Analizini, bir mesleğe ilişkin iş ve işlemleri belirlemek için yürütölen süreç olarak tanımlamıştır. İş ya da meslek kavramları içlerinde farklı fonksiyonlar barındırmaktadır. Her farklı fonksiyon ise kendi alanında işlem basamaklarına ayrılmaktadırlar. Sonrasındaki işlemler de sıralı bir şekilde işlem basamaklarına ayrılırlar. Bunlar kendi içlerinde

beceri, bilgi ve mesleki tutum ve alışkanlıklardan (Devinişsel-bilişsel-duyuşsal) oluşmaktadır. İş analizi sürecine göre ise iş ortamlarında “usta” olarak adlandırılan kişiler bulunmaktadır (Demirel, 2019). Meslek (İş) Analizi ile Progel-Dacum’ u diğer tekniklerden ayıran en önemli özellik ise özellikle mesleki ve teknik alanlarında işlevsel olarak kullanılmalarıdır (Semerci ve Semerci, 2001, akt. Kurbunar, 2023).

Meslek (İş) Analizi Süreci Basamakları şu şekildedir (Demirel, 2019)

- İş/Meslek Belirleme
- Belirlenen iş/meslekle ilgili kaynakları tarama
- İş ve meslek basamakları hakkında taslak liste hazırlama
- İş ve meslek basamakları hakkında hazırlanan taslak listeyi gözden geçirme
- Araştırma sürecinde kullanılacak aracı geliştirme
- İş/meslekte çalışanları belirleme
- Örneklem için plan geliştirme ve tasarım analizini yapma
- Geliştirilen aracı uygulama
- Ortaya çıkan bilgileri inceleyip değerlendirme
- İş envanteri çıkarıp düzenleme
- Yapılan çalışmalar sonucunda rapor hazırlama ve program geliştirme sürecinde raporu kullanma.

2.1.3.3.4. Gözlem. Program geliştirme sürecinde eğitimcilerin sıklıkla tercih ettikleri bir tekniktir. Bu teknikte önemli olan neye, hangi düşünceye daha çok yoğunlaşılacağıdır. Dış etkenlerin azlığı nedeniyle de öğrenciye ya da çevreye odaklanmak daha kolaydır. Birçok gözlem çeşidi olmasıyla birlikte ihtiyaç belirleme sürecinde doğal gözlem kullanılması önerilmektedir. Doğal gözlem, araştırmacının katılımcılara rahatsızlık vermeden katılımcı davranışlarını katılımcıların gerçek ortamlarında gözlemlemek için kullanılır. Gözlem sırasında genellikle not alınır, ses ya da video kayıtları yapılır ve sonrasında veriler analiz edilir (Marshall ve Rossman, 2016). Gözlem esnasında öğrencilerin okuma yazmaları, bilgi düzeyleri, problem çözme yetenekleri ve eleştirel düşünme becerileri gibi temel yeteneklerin gözlenmesi de oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Gözlem sonrasında ise duyuşsal giriş davranışlarını ölçmek için hazırlanan tutum ölçekleriyle gözlem analiz edilmelidir (Demirel, 2019).

2.1.3.3.5. *Ölçme araçları-testleri.* İhtiyaç analizi sürecinde bireyde aranan özelliklerin ne miktarda var olduğunu belirlemek için kullanılmaktadır. Testler, program girişinde bilişsel giriş davranışlarının saptanması için öğrenciye uygulanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ortaya çıkarmak amacı ünite başı ve sonunda izleme testlerinden faydalanılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenme eksikleri tespit edilerek öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi sürecine devam edilmektedir (Demirel, 2019).

2.1.3.3.6. *Görüşme-grup toplantıları.* İhtiyaç analizi sürecinde en çok kullanılan teknik olarak tanımlanmaktadır. Görüşme esnasında tasarlanacak programa ilişkin görüşü alınması amacıyla kişiler sözlü olarak alınmaktadır. Görüşme; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve doğal gibi farklı şekillerde de gerçekleştirilir. Ayrıca sadece yüz yüze değil anket formları aracılığıyla da kişilerden görüşleri alınabilir. İhtiyaç analizi sürecinde yapılan görüşmelerde çoğunlukla; öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrenci velilerinin, üniversitedeki uzmanların, öğrencilerin, ya da politikacıların fikirlerine başvurulmaktadır. Görüşmenin yapılabileceği bağlamlara bakıldığında sadece yüz yüze değil iletişim araçlarının çeşitlenmesi sebebiyle telefonla ya da internet aracılığıyla da görüşmeler gerçekleştirilmektedir (Demirel, 2019).

2.1.3.3.7. *Kaynak tarama,* İhtiyaç analizinde kaynak tarama çalışmaları üç farklı aşamadan meydana gelmektedir. Bunlar; Literatür taraması, rapor değerlendirmesi, mevcut programın incelemesi şeklindedir (Demirel, 2019).

Literatür taraması, bu aşamada hem yurt içi hem de yurt dışında bulunan kaynaklara ulaşılması gerekmektedir. Burada amaç, eğitim programlarında son yıllarda çeşitli kurumlar tarafından yapılmış olan bilimsel çalışmaların ne yönlerden yapıldığının ortaya çıkarılmasıdır.

Raporların değerlendirilmesi, öğretim denetiminden sorumlu olan kuruluşların örneğin; İlköğretim müfettişleri, YÖK Denetleme Kurul Üyelerinin hazırlamış olduğu raporlar ihtiyaç saptamada oldukça önemli bir yere sahiptir. Bunların yanında okul müdürlerinin, okullardaki zümre başkanlarının ve eğitim planlama teşkilatındaki uzmanlarında yayınlamış oldukları raporlar ihtiyaç değerlendirme sürecinde kullanılmaktadır.

Mevcut programların incelenmesi, ihtiyaç belirleme ve program geliştirmenin temelini oluşturmaktadır. Mevcut kullanılan programda eksik varsa ortaya çıkan eksiklikler

giderilmeye çalışılır. Ancak program başarılı sonuçlar veriyorsa bu program var olduğu şekilde kullanılmaya devam etmektedir. Program inceleme faaliyetleri sırasında, hedeflerden başlayarak sınama durumlarına kadar incelenmekte, hem ürüne hem de sonuca odaklanılarak değişimin gerekli olup olmadığı noktalara karar verilmektedir.

İhtiyaç değerlendirme teknikleri konusunda önemli çalışmalar yapmış bir diğer araştırmacı R. R. Jordan (1997)'dir. Jordan (1997), "English for Academic Purpose" isimli eserinde ihtiyaç analizi konusunda çeşitli teknikler ortaya koymuştur. Bu teknikler aşağıda açıklamalarıyla verilmiştir (Deliktaş, 2019; Jordan, 1997).

Öğrenci portfolyoları, öğrencilerin yıl içinde yaptıkları çalışmalardan örneklerin alınıp, performanslarının değerlendirilmesini içerir.

Sınıf gözlemleri, öğrencilerin ders içindeki ya da arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin, kendi davranışlarının gözlemlenerek ihtiyaç belirlenmesi sürecinin gerçekleştirilmesidir.

Performans testleri, Öğrencilerin ders içinde yerine getirmesi görevleri ne düzeyde yerine getirdiğini ölçerek ihtiyacın belirlenmesidir.

Röportajlar, çalışmaya katılacak bireylerle birebir yapılan, anketlerden elde edilen bilgilere göre daha detaylı bilgi alınmasının mümkün olduğu ihtiyaç analizi tekniğidir.

Öz değerlendirme formları, öğrencilerin ihtiyaç analizi yapılacak konuyla ilgili sorumluluğu kendisinin aldığı ve çeşitli ölçeklerle kendi sürecini puanladığı teknik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Seviye belirleme sınavları, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki eksiklik ve ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilir. Bu sınavlar sadece süreç sonunda değil süreç başlangıcında ve ortasında da yapılır.

Öğrenci günlükleri, öğrencilere yapılan bir program esnasında öğrencilerin programı değerlendirmeleri, süreçte yaşadıkları güçlükleri ve öğrenmelerini ortaya çıkarmak için kullanılan ihtiyaç değerlendirme tekniğidir.

2.1.3.4. İhtiyaç analizi sürecinde kimler yer alır? Alanyazına bakıldığında ihtiyaç analizi sürecine katılım sağlayan kitlenin çeşitlendiği görülmektedir. Örneğin; Nunan (1988)'a göre ihtiyaç analizi sürecine genellikle; öğrenciler, öğretmenler,

eğitim yöneticileri ve ilgili paydaşlar (Eğitim kurumları, aileler ve iş verenler) katılım göstermektedir. Sürece katılım sağlayan paydaşların fazla olması ihtiyaç analizinin daha kapsamlı ve etkili bir şekilde yürütülmesine katkı sağlamaktadır. Richards (2001)'a göre ihtiyaç analizine katılacak kitle çalışmanın amacına katkıda bulunabilecek kişiler arasından belirlenmektedir. Bu kitle şu şekildedir; politikacılar, eğitim yetkilileri, öğretmenler, öğrenciler, akademisyenler, işverenler, mesleki eğitim uzmanları, ebeveynler, toplumun baskın grupları, akademi uzmanları, sivil toplum kuruluşlarıdır. Katılımcılardan beklenen, bakış açılarıyla sürecin çeşitlenmesine katkı sağlamalarıdır.

Brown (2009)' a göre de ihtiyaç analizi sürecine katılım sağlayan kitle dörde ayrılmaktadır. Bunlardan ilki öğretmenlerdir. Bunlardan ilki öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarını yakından gözlemleyen kişiler olarak ihtiyaç analizi sürecinde kritik bir öneme sahiptirler. İkincisi öğrenciler, özellikle öğretim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç ve ilgi alanları konusundaki geri dönüşleri etkili öğretim programları geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Üçüncüsü yönetici ve denetçiler, bu grubun içinde; eğitim yöneticileri ve denetçileri bulunmaktadır. Eğitim hedef ve politikalarının belirlenmesi açısından bu kitlenin ihtiyaç analizi sürecine katılması büyük önem arz etmektedir.

Son olarak diğer paydaşlar olarak adlandırılan grubun içine; eğitim uzmanları, program geliştirme uzmanları, sivil toplum kuruluşlarının üyeleri dahil olmaktadır. İhtiyaç analizi sürecinin çeşitliliği ve farklı görüşlerle sürecin daha faydalı bilgiler vermesi için bu grubun katılımı da gerekmektedir. Yukarıda belirtilen üç tanıma bakıldığında ortak olarak ifade edilen ve ihtiyaç analizi sürecine katılım sağlaması konusunda kritik önem arz eden gruplar; öğrenciler, öğretmenler, ebeveynler ve eğitim yöneticileri şeklinde belirtilmiştir.

2.1.4. Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ihtiyacı. Günümüz toplumlarına bakıldığında zaman sanayileşmenin hızlı bir şekilde ilerlediği görülmektedir. Toplumların bu hıza ayak uydurabilmesi için ise nitelikli insan gücüne ve bu insan gücünü yetiştirecek sistemlere ihtiyacı bulunmaktadır (Kazu ve Demirli, 2002). Bu noktada nitelikli insan gücü yetiştirmede ülkemizde “Mesleki Lisesi” ismi verilen okulların ön plana çıktığı görülmektedir (Şahin Kölemen, 2017). Mesleki ve teknik eğitim, bireylerin iş yaşamları için gerekli

olan bilgi- becerileri kazanmasını ve kişinin var olan yeteneklerini geliştirerek daha ileri bir seviyeye taşınmasını hedeflemektedir (Tosun, 2010). Milli Eğitim Temel Kanunu 14. maddeye bakıldığında mesleki eğitimin gerekliliğine şu şekilde yer verilmiştir: “Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun bir şekilde eğitim-insan gücü- istihdam ilişkileri de dikkate alınarak sanayileşmede ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek şekilde planlanır ve gerçekleşir” (Türkiye Büyük Millet Meclisi, 1973).

Ülkemizin 2001 yılında Bologna sürecine girmesiyle birlikte mesleki ve teknik eğitim alanındaki çalışmalar hız kazanmıştır. Bu süreçle birlikte, ülkemiz Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi, Temel Eğitime Destek Projesi, Mesleki Eğitim ve Öğretimin Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim ve Öğretim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi gibi Avrupa Birliği Destekli projelere katılım sağlayarak mesleki ve teknik eğitimi alanında önemli gelişmelerin kaydedilmiştir (Tosun, 2010). Bu projelerin ülkemizde uygulanmaya başlamasıyla birlikte, 21. Yüzyıl becerilerinin mesleki ve teknik eğitim için önemi daha çok ortaya çıkmaya başlamıştır. Özellikle Howard Gardner’ın da ifade ettiği “çocuklarımızı makinelerin yapamadığı bilgi ve becerilerle donatmalıyız” sözüyle birlikte nitelikli iş gücünün gelişiminde “yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği” gibi temel beceri yetkinliklerinin öğrencilere kazandırılması ihtiyacı büyük bir odak noktası olmaya başlamıştır (MEB, 2016). Bunun yanında Avrupa Eğitim Vakfı’nın 2018 yılında başlatmış olduğu “Geleceğin İşgücü Becerileri” isimli uluslararası inceleme raporunda teknolojinin gelişmesiyle birlikte üretim sektöründe geleneksel beceriler yerine analiz etme becerileri yüksek olan bireylerin işe alımlarda tercih edileceği dile getirilmiştir (Avrupa Eğitim Vakfı, 2018).

Avrupa Eğitim Vakfının yapmış olduğu çalışmaya benzer olarak Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı (TTGV)’nin gerçekleştirdiği kalifiye iş gücü ihtiyaçlarına odaklı beceri analizinde de çalışmaya katılan işverenleri imalat sektöründe artık yaratıcılık, inovasyon ve eleştirel düşünme gibi bilişsel becerileri kullanabilen yetenekli insanlara ihtiyaç duyulduğunu ancak piyasaya bakıldığında bunu karşılayacak personel açığının oldukça fazla olduğunu belirtmişlerdir (TTGV, 2020).

Açığa çıkan personel açığının giderilebilmesi için Meslek Liselerinin önemi oldukça büyüktür. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayımlamış olduğu 2023 Eğitim Vizyonunda da bilişsel becerilerini kullanabilen kalifiye eleman yetiştirilmesi adına mesleki ve teknik eğitimdeki tüm paydaşların iş birliği yaparak gerekli niteliklerdeki bireylerin yetişmesinin sağlanmasına öncelik verileceği vurgulanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu bağlamda Meslek Lisesi öğrencilerinin güncel gelişmeleri takip edebilen ve bu gelişmelere yönelik becerilerini geliştirebilen bireyler olarak yetişebilmeleri için eleştirel düşünme becerilerinin de içinde bulunduğu bilişsel becerilerin öğrencilere kazandırılması oldukça önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.4.1. Mesleki lisesi öğrencilerine eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılan sorunlar. Ulusal ve uluslararası alanda yapılan birçok çalışmada mesleki ve teknik eğitimde eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere kazandırılması ihtiyacının öneminden bahsedilse de bu konuda çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Sönmez (2008) yapmış olduğu çalışmada, yaşanan sorunların ardındaki en büyük problemin analiz, sentez becerilerinin ön planda olduğu öğretim programları yerine daha çok ezbere dayalı programlar aracılığıyla öğrencilerin okullardan mezun olması olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda böyle bir problemin yaşanmasının temel kaynağının da analiz ve sentez becerilerini temel alan program geliştirme çalışmalarının süreklilik kazanmamasından dolayı olduğu belirtilmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim programlarının ülkemizin üretim ve hizmet sektörlerindeki ihtiyaç duyulan becerilere göre yenilenmemesi sebebiyle öğrenciler sektörün ihtiyaç duyduğu bilişsel becerileri kazanma konusunda eksik kalmaktadır. Bir diğer önemli sorun ise öğretmen niteliklerinin bilişsel becerileri kazandırmaları konusunda yetersiz kalmalarıdır. Oluşan bu durumun sebebi ise öğretmenlerin öğrencilere kazandırmaları gereken bilişsel becerilere hakim olsalar bile bunları aktarma konusunda yeterli hizmet içi eğitime tabi tutulmamaları nedeniyle niteliklerinin yeterli olmamasıdır (MÜSİAD, 2008). Bunların yanında 2016 yılında gerçekleştirilen II. Eğitim Kongresinde de bilişsel beceri temelli öğrenmelerin çoğunlukla teorik olarak öğrencilere verilmeye çalışılarak uygulamalı öğretimin göz ardı edildiği bu durumda öğrencilerin eleştirel düşünme başta olmak üzere bilişsel becerileri özümsemesi anlamında büyük bir engel oluşturması durumu ele alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016).

Eleştirel düşünmeyi geliştirilmesinde öğretim sırasında kullanılan araç-gereçler, ölçme- değerlendirme yöntemleri de oldukça önemli bir yere sahiptir. Özellikle ölçme- değerlendirme sırasında tek cevaplı, öğrenciyi ezbere götürecek sorular yerine öğrenciyi düşünmeye sevk edecek açık uçlu sorulara yer vermesi bununla birlikte öğrencinin kendini ifade edeceği özgür bir öğrenme ortamının da oluşturulması bilişsel becerileri öğrencilere kazandırma yolundaki sorunları ortadan kaldırmada önemli bir adım olacaktır (Semerci, 2010).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ulusal ve uluslararası düzeyde yürütülmüş eleştirel düşünme becerileriyle ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Türkiye’ de yapılan çalışmalar. Ay (2005) yılında gerçekleştirmiş olduğu çalışmada lise öğrencilerinin eleştirel düşünme güçleri ile eleştirel düşüncelerine etki eden faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. “Watson-Glaser Eleştirel Akıl Yürütme Gücü Testi” ve “Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutum Ölçeği”nin kullanılarak verilerin toplandığı çalışmaya toplamda 1739 lise öğrencisi katılım göstermiştir. Yapılan analizler sonucunda ise lise öğrencilerinin eleştirel düşünme gücünün; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, annenin öğrenim düzeyi, babanın öğrenim düzeyi, ailenin aylık gelir durumu gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaloç (2005) yılında gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, lise öğrencilerinin eleştirel düşünme güç düzeyleri ile eleştirel düşünme güç düzeylerini oluşturan becerileri etkileyen durumları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 153 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilere “kişisel bilgi formu” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışma sonucunda yapılan analizler aracılığıyla öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin okul türlerine göre farklılık gösterdiği ve eleştirel düşünme gücünün de çeşitli faaliyetlerden (kitap, gazete vb. okuma) etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aybek (2006) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarına Cort 1 düşünme programı ile sosyal bilgiler öğretimi dersini konu temelli bir yaklaşımla işlenecek eleştirel düşünme programının etkisini araştırarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim seviyelerini ölçmeyi amaçlamıştır. Deneysel araştırma modeli aracılığıyla gerçekleştirilen çalışmada 76 öğrencinin katıldığı iki

deney bir kontrol grubu oluşturulmuştur. 1. Deney grubuna; Cort 1 düşünme programı, 2. Deney grubuna konu temelli eleştirel düşünme programı uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda ise deney grupları ve kontrol grubu arasında deneye grupları lehine anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise Cort 1 düşünme programının uygulandığı deney 1 grubunun ders içinde yapılan eleştirel düşünme etkinliklerine karşı olumlu tutum gerçekleştirdiği, konu temelli eleştirel düşünme programının uygulandığı deney 2 grubunun ise ders içindeki sorumluluklarının öğretmen adaylarına fazla gelmesinden kaynaklı ders işleyişinden fazla memnun kalmadıkları ancak derse aktif katılım sağlamalarından dolayı da derse ilgilerinin arttığını dile getirmişlerdir.

Korkmaz ve Yeşil (2009)' in gerçekleştirdiği çalışmada; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde öğrenim göre öğrencilerin eleştirel düşünme beceri seviyelerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Toplamda 395 öğrencinin katılım sağladığı çalışmada veriler “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve düzeylerinin “orta” seviyede olduğu, lise öğrencilerinin aldıkları eğitimin eleştirel düşünme eğilimlerine olumsuz etkisi olduğu ve yükseköğretim öğrencilerinin aldıkları eğitimin eleştirel düşünme eğilime olumlu etki ettiği ancak yeterli seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2010) gerçekleştirdiği doktora tezinde; 10. Sınıf öğrencilerinin üst bilimsel süreçleri ile eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine yönelik bilimsel tartışma odaklı öğretim yaklaşımı ile geleneksel öğretim yaklaşımının etkilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2 sınıf halinde 34 kişilik 10. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu gruplardan biri kontrol grubunu oluştururken gruba geleneksel öğretim yaklaşımına uygun dersler, diğer gruba ise bilimsel tartışma odaklı öğretim yaklaşımına yönelik dersler verilmiştir. Süreç boyunca yapılan istatistiksel analizler sonucunda ise bilimsel tartışma odaklı öğretim yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç ve eleştirel düşünme becerileriyle işledikleri derslerdeki başarılarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gültekin (2013) gerçekleştirmiş olduğu doktora tezinde, lise öğrencilerine yönelik geliştirilmiş eleştirel düşünme becerileri programının öğrencilerin otomatik

düşünceleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Deney ve kontrol gruplarının belirlendiği çalışmada deney grubuna 10 oturumluk eleştirel düşünme becerileri programı uygulanmıştır. Sürecin sonunda ise uygulanan programın deney grubunun otomatik düşünce puanlarında düşüş meydana getirdiği görülürken kontrol grubunda herhangi bir farklılık görülmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Demir ve Aybek (2014) gerçekleştirdikleri çalışmada; lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelemeyi hedeflenmişlerdir. Araştırmaya katılan 402 12. Sınıf öğrencisine Kökdemir (2003)' in Türkçeye uyarladığı “California Eleştirel Düşünme Eğilimi” ölçeği ile araştırmacıların hazırladığı “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Yapılan betimsel ve Pearson Momentler katsayısı analizleriyle; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının ve eleştirel düşünme eğilimi puanları ile akademik başarı puanları arası ilişkinin düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğrencilerin cinsiyet, okul türü, anne baba eğitim düzeyi, aile yapısı ve yapmaktan zevk aldıkları etkinliklere göre de eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.

Polat (2014) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, eleştirel düşünmeyi nasıl kavramsallaştırdıkları, eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili sınıflarında yaptıklarında uygulamalara ne kadar yer verdikleri ve öğretim programlarında eleştirel düşünmenin ne düzeyde var olduğunu araştırarak eleştirel düşünme becerisi öğretimini çok yönlü bir şekilde incelenmesini amaçlanmaktadır. Karma araştırma deseniyle gerçekleştirilen çalışmada nicel boyutunda ilişkisel tarama modeli, nitel boyutunda ise 16 öğretmen yer almıştır. Ölçme aracı olarak; “Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Öğretmen Görüşme Formu”, “Sınıf içi uygulamalara yönelik Yapılandırılmış Öğretmen Gözlem Formu”, “Doküman İnceleme Formu” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta düzeyde olduğu, eleştirel düşünme eğiliminde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, öğretmenlerin eleştirel düşünme kavramını tanımlayabildikleri ve derslerinde de buna uygun işleyiş gerçekleştirdikleri, öğretim programlarının, kılavuz kitaplarının da eleştirel düşünme becerilerine yer verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada; sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşlerinin

belirlenmesi amaçlanmıştır. Olgubilimsel yöntemle gerçekleştirilen çalışmada veriler ayrı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve çalışmaya toplamda 9 sınıf öğretmeni katılım göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi ile eleştiri kelimesi ayrımını tam olarak yapamadıkları, empati kurma becerisinin eleştirel düşünmede oldukça önemli olduğu, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme noktasında yöntem ve teknik olarak yeterli bilgi sahibi olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Eğmir (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ortaokul 5. Sınıf öğrencilerine yönelik geliştirmiş olduğu eleştirel düşünme becerileri öğretim programının etkililiğinin ölçülmesi hedeflenmiştir. İç içe karma yöntemle gerçekleştirilen çalışmaya 12 tane 5. Sınıf katılım sağlamıştır. Araştırmanın sonucunda geliştirilen eleştirel düşünme becerileri öğretim programının uygulandığı deney grubunda eleştirel düşünme becerileri toplam puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Arısoy (2017) gerçekleştirmiş olduğu doktora tezinde konu temelli eleştirel düşünme öğretimini matematik dersinde uygulayarak bu öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine, eleştirel düşünme erdemlerine ve matematik dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Paralel karma yöntem aracılığıyla gerçekleştirilen çalışmaya 31 deney grubu 31 kontrol grubu olmak üzere toplamda 62 ortaokul öğrencisi katılım sağlamıştır. Deney grubuna 16 hafta boyunca Nosich (2011)'in eleştirel düşünme bileşenleri ve eleştirel düşünme standartları ve Paul (1995)'un eleştirel düşünme erdemlerinin temel alınarak oluşturulan ders planları uygulanmıştır. Çalışma sırasında deney grubu öğrencilerinden; öğrenci günlükleri ve araştırmacı tarafından da araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin; matematiksel eleştirel düşünme testi, eleştirel düşünme erdemleri algısı ölçeği, matematik tutum ölçeğinden aldıkları puanların kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ise deney grubu öğrencileri; sürecin düşünme biçimlerini olumlu şekilde etkilediği, matematik dersine karşı olan tutumlarında olumlu yönde değişiklikler olduğu ve iyi bir insan olmanın önemini daha çok kavradıklarını dile getirmişlerdir.

Akdağ (2018) yılında yapmış olduğu çalışmada, eleştirel düşünme becerilerinin 10. Sınıf İngilizce öğretim programına sunularak yıl boyunca bu programa göre anlatılan İngilizce dersinin öğrenciler üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. 131 lise öğrencisinin katılmış olduğu çalışmada, öncelikle öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ölçülmüştür. Buna yönelik olarak eleştirel düşünme becerilerine göre oluşturulmuş İngilizce ders planları aracılığıyla öğrencilere çeşitli görevler verilerek gözlemler gerçekleştirilmiştir. Sürecin sonunda ise öğrencilere uygulanan eleştirel düşünme becerileri anketiyle öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyi ölçülmüştür. Yapılan analiz sonuçlarına göre ise eleştirel düşünme becerilerine göre oluşturulmuş yeni ders planının öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinde artışa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Doğru Oral (2018) yılında yapmış olduğu çalışmada; lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin farklı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Tarama modeliyle gerçekleşen ve toplamda 345 öğrencinin katılım gösterdiği çalışmada veriler Özdemir (2005) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda da, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin orta seviyede olduğu; eleştirel düşünme beceri puanlarının cinsiyet ve not ortalamalarına göre anlamlı farklılık gösterdiği; sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karadağ ve Yıldız Demirtaş (2018) yapılan çalışmada Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkililiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi dönemi öğrencilerine ön test uygulaması sonucunda 3 gözlemci öğretmen aracılığıyla çocuklar için felsefe etkinlikleri uygulanmıştır. Etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek için de felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirilmesi ölçeği kullanılarak son test uygulanmış ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalar sonunda öğrencilerin son test sonuçlarının ön test sonuçlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen doktora tezinde; sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan eleştirel düşünme becerileri eğitimi ve ilkokul öğrencileri için düzenlenen eleştirel düşünme becerisi temelli konuların etkili olma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemlerinden iç içe desenin kullanıldığı çalışmada ön test son test gruplu yarı deneysel desen ve durum çalışmaları kullanılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında “Eleştirel Düşünmeyi Destekleyen Öğretmen Davranışları Envanteri”, “Eleştirel Düşünme Ölçekleri”, “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formu”, “Öğretmen ve Öğrenci Gözlem Formu” kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ise deney grubunda yer alan öğretmenlerin son test puanlarında kullanılan envanterlerin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılığın elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan kalıcılık testlerine göre de öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin artarak kalıcılığa ulaştığı sonucu elde edilmiştir.

Şahin (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; Spor liselerinde öğrenim gören öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Empati Kurma Eğilimlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışmada, UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeğiyle veriler toplanmıştır ve toplamda 460 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre; eleştirel düşünme eğiliminin cinsiyet değişkenine ve destekledikleri takım değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; empatik eğilim puanlarının da eğitim aldıkları kurumlara göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Işıklar (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin 5-6 yaş grubu çocukların eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaya 20 deney grubu-20 kontrol grubu olmak üzere toplamda 40 öğrenci katılım göstermiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere 10 hafta boyunca haftada 2 saat olmak üzere 20 oturum boyunca çocuklar için felsefe etkinlikleri, 5-6 yaş çocuklar için felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünmenin değerlendirmesi ölçeği ve çocuklar için problem çözme becerisi ölçeği uygulamaları yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda ise deney grubu öğrencilerinin felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme becerileri son test puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Türksoy (2020), yapmış olduğu çalışmada Çocuklar için Felsefenin ortaokul öğrencilerinin bilim araştırmaya yönelik düşünceleri ile eleştirel düşünme becerilerine etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Karma araştırma modeli aracılığıyla gerçekleştirilen çalışmaya 33 deney grubu ve 35 kontrol grubu olmak üzere toplamda 68 öğrenci katılım sağlamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere; kavramsal başarı sınavı, temel beceriler ölçeği, eleştirel düşünme becerileri testi, bilimsel araştırmalar hakkında görüş anketi, 3N tabloları ve bilimsel hikayelerden derlenen Çocuklar için Felsefe etkinlikleri uygulanmıştır. Öğrencilere yapılan uygulamalar sonucunda, Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin kavramsal başarı, eleştirel düşünme becerisi ve bilimsel araştırmaya yönelik düşüncelerini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Arı (2020) yapmış olduğu çalışmada, beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerine etkisini belirlemek ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi öğretimi konusundaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Karma yöntem ile gerçekleştirdiği çalışmanın nicel bölümünde yarı deneysel ön test son test gruplu modeli kullanırken çalışmanın nitel kısmında öğrenci görüşlerini öğrenebilmek adına yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sürecinde deney grubundaki öğrencilere Cort 1 düşünme programı uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin analiz, değerlendirme, yorumlama, öz değerlendirme boyutlarından aldıkları puanların kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında çıkarım, açıklama, öz düzenleme boyutlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı elde edilen sonuçlar arasındadır. Öğrencilerden alınan görüşlere göre öğrenciler eleştirel düşünme öğretiminin sürekli hale getirilmesini istedikleri sonucu elde edilmiştir.

Kanat (2020) yılında gerçekleştirmiş olduğu doktora tezinde, sokrat yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargılarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı tarafından sokrat yöntemine uygun eleştirel düşünme eğitim programı hazırlanarak 5-6 yaş grubu 15 çocuk ve 2 öğretmene 10 hafta boyunca program uygulanmıştır. Karma yöntem ile yapılan çalışmada “öğrenci bilgi formu”, “Ahlaki Yargı Ölçeği”, “Görüşme Formu”, “Video Kayıtları” aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise sokrat yöntemine göre hazırlanmış eleştirel

düşünme eğitim programının çocukların ahlaki yargıları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı, çocukların eleştirel düşünmeye yönelik olan davranışlarında artış gerçekleştiği sonuçları elde edilmiştir.

Önal (2020) gerçekleştirmiş olduğu doktora tezinde, öğretmen adaylarının görüşlerine dayanarak eleştirel düşünme öğretim programı tasarlayıp bu programı uygulamak ve ortaya çıkan sonuçları değerlendirmeyi amaçlanmaktadır. Çalışmanın betimsel tarama şeklinde gerçekleşen ihtiyaç analizine 157 öğretmen, iç içe gömülü deneysel model kullanılarak gerçekleştirilen deneysel kısmına ise 28 öğretmen adayı katılarak toplamda 9 haftalık eleştirel düşünme öğretim programı uygulanmıştır. Programın uygulama aşamasında “İhtiyaç Analizi Anket Formu”, “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Eleştirel Düşünmeyi Öğretmeye Yönelik Tutum Ölçeği”, “Öğretmen Adayı Yansıtıcı Günlüğü”, “Öğretim Elemanı Günlüğü” ölçme araçları kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Eleştirel Düşünme Dersi Öğretim Programının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve eleştirel düşünmeyi öğretmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve ön test-son test bulgularında öğretmen adaylarının son testler lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonu elde edilmiştir.

Orhan (2021) gerçekleştirmiş olduğu doktora tezinde, eleştirel düşünme öğretimini farklı yaklaşımlarla gerçekleştirerek lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi, eleştirel düşünme eğilimi ve çevreye karşı tutumlarına olan etkisini amaçlamaktadır. Araştırmaya 114 lise öğrencisi katılmış olup bu öğrenciler rastgele seçilerek birinci, ikinci, üçüncü deney grubu ve bir kontrol grubu olmak üzere dörde ayrılmıştır. Deney gruplarına farklı yaklaşımlara göre eleştirel düşünme becerisi öğretimi yapılırken kontrol grubu kendi öğretim programlarını işlemeye devam etmiştir. Çalışmanın sonunda ise farklı yaklaşımlarla yürütülen eleştirel düşünme öğretimi gruplarının eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme eğilimleri ve çevreye ilişkin tutumlarının kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Turhan (2021) tarafından gerçekleştiren çalışmada Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin 3. Sınıf öğrencileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması aracıyla gerçekleştirilen çalışmaya 3. Sınıf düzeyinde eğitim gören 18 öğrenci katılım sağlamıştır. Öğrenci ve öğretmen görüşme formu, gözlem formları, video kayıt analizleri ve öğrenci günlükleri kullanılarak çalışmanın verileri

toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik düşüncelerinin olumlu olduğu; aynı zaman çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin ders başarısına katkısı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Güzel (2022) yapmış olduğu çalışmada içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Açıklayıcı sıralı desenin kullanıldığı çalışmada öncelikle ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen sonrasında ise fenomenolojik desen kullanılmıştır. Çalışmaya ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu 25 i deney 25 i kontrol grubuna dahil edilmek üzere 50 öğrenci katılım sağlamıştır. Nitel veri toplama sürecinde ise 12 öğrenciyle çalışma sürdürülmüştür. Veri toplama sürecinde “Eleştirel Düşünme Becerisi Başarı Testi”, “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Yapılan veri analizi sonucunda ise; beceri temelli eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde farklılık olduğu, öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda da öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerine pek çok farklı açıdan (karar verme, neden- sonuç ilişkisi kurabilme, olay örgülerini anlayabilme vb.) olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korla Öztürk (2022) tarafından lise öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada; Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yakınsak paralel karma desen kullanılan çalışmaya 34 deney grubu, 34 kontrol grubu olmak üzere 68 öğrenci katılım sağlamış ve deney grubunda yer alan öğrencilere 8 hafta boyunca haftada bir saat çocuklar için felsefe etkinlikleri uygulanmıştır. Çocuklar için felsefe etkinlikleri ile birlikte deney grubuna; eleştirel düşünme yazılı testleri uygulanarak öğrencilere yansıtıcı günlükler doldurtulmuştur. Araştırmacı tarafından da öğretmen ve öğrenci görüşme formları kullanılarak öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Yapılan çalışma sonucunda çocuklar için felsefe etkinliklerinin lise öğrencilerinin; düşünme becerilerini, eleştirel düşünme becerilerini, akıl yürütme becerilerini, felsefi sorgulama becerilerini, iş birliği becerilerini, kişisel sosyal duygusal becerilerini, iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir.

Kan (2023) yılında gerçekleştirmiş olduğu yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin 21. Yüzyıl öğreten becerilerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesindeki önemini öğrenme ve öğretme süreci kapsamında belirlemeyi amaçlamıştır. Kişisel bilgi formu ve 21. Yüzyıl öğreten becerileri ölçeği kullanılarak seçilen 6 öğretmenin katılmış olduğu çalışmada öğretmenlerin ders planları ve ders kayıtları incelemeye alınmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda ise 21. Yüzyıl öğreten becerileri düzeyleri düşük ve yüksek olan öğretmenlerin ders süreçlerinde benzer ders işleyişlerine yer verdikleri görülmüştür. Ancak 21. Yüzyıl öğreten becerileri yüksek olan öğretmenlerin düşük öğretmenlere göre birden farklı yöntem ve tekniklere derslerinde yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada 12 öğrenciye 8 hafta boyunca çocuklar için felsefe etkinlikleri uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan ön test-son test çalışması sonucunda çalışmaya katılan öğrencilerin son test puanlarında anlamlı yükselme gerçekleştiği görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerle birlikte, çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerini geliştirme üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ulucan (2023) yılında gerçekleştirilen çalışmada; Çocuklar için Felsefe (P4C) etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmesi üzerine etkisi ile öğrencilerin bu sürece yönelik deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması niteliğinde gerçekleştirilen ve 34 öğrencinin katılım sağladığı bu çalışmada, öğrencilere on hafta boyunca iki ders saati boyunca Çocuklar için Felsefe etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde; gözlem formu, araştırmacı günlüğü, öğrencilerin için eleştirel düşünme eğilim ölçeği ve görüşme formları kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin öğrencilerin; merak ve soru sorma, sorgulama, eleştirel düşünme, iş birlikli düşünme, sosyal ilişkilerde saygılı olma boyutlarına katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir.

Yurtbakan (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde ve değerler eğitiminde Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin etkisinin

belirlenmesi amaçlanmıştır. Basit deneysel yöntem ve durum deseni aracılığıyla gerçekleştirilen çalışmaya 16 özel yetenekli ilkökul öğrencisi katılım sağlamıştır. Veri toplama esnasında; Çocuklar için Felsefe etkinlikleri, değerler eğitimi öğrenci görüşleri belirleme anketi ve eleştirel düşünme öz düzenleme ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine katkı sağlarken değerler eğitimi konusunda herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2024) tarafından yapılan çalışmada Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin fene yönelik tutumları ile problem çözme becerilerine olan etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Karma araştırma yöntemi aracılığıyla gerçekleştirilen çalışmanın nicel boyunca kontrol grubu ve deney grubuna ön test-son test uygulaması; nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda da Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin fene yönelik tutumları ile problem çözme becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucu elde edilmiştir.

Arık (2024) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için derslerinde kullandıkları etkinlikler, etkinlik düzenleyememe gerekçeleri ve buna yönelik geliştirdikleri çözüm yollarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Durum çalışması deseniyle gerçekleştirilen çalışmaya 10 gönüllü öğretmen katılım sağlamıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanarak içerik analizi yapılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda ise; öğretmenlerin derslerde soru-cevap tarzı etkinliklere yer verdikleri, etkinlik uygulayamayan öğretmenlerin ise sınıf yönetiminde zorluk yaşamaları, öğrencilerin bilgiyi sorgulamadan kabul etmeleri, kitap okuma alışkanlığı olmaması gibi sebeplerden uygulama yapamadıklarını dile getirmişlerdir.

Çiçek (2024) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin okul motivasyonları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem aracılığıyla gerçekleştirilen çalışmaya; 341 ortaokul öğrencisi katılım göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre; eleştirel düşünme eğiliminin hedef yönelimi, performans, okul bağlılığı ve okul motivasyonu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği; sınıf düzeyi, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Açık uçlu

sorulardan elde edilen sonuçlara göre ise öğrencilerin çoğu eleştirel düşünme ile okul motivasyonu arasında ilişki olduğunu, eleştirel düşünme becerisinin öğrencinin derslere olan ilgisini artırdığı ve öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirdiği elde edilen sonuçlar arasında yer almıştır.

Eroymak (2024) yapmış olduğu çalışmada; Çocuklar için Felsefe uygulamalarının aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri üzerine etkisinin belirlemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemi aracılığıyla gerçekleştirilen çalışmanın nicel boyutunda ön test-son test gruplu yarı deneysel desen kullanılarak deney grubunda bulunan öğrencilere 8 hafta boyunca Çocuklar için Felsefe etkinlikleri uygulanmış, ayrıca çalışmada veri toplama aracı olarak eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve yaratıcı düşünme eğilim ölçekleri kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise; yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre; Çocuklar için Felsefe uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Leventoğlu (2024) tarafından yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma düzeyi ile öğretim elemanlarının eleştirel düşünme üzerine görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın nicel kısmına; 504 öğretmen adayı, nitel kısmına ise 21 öğretim üyesi katılım sağlamıştır. Yapılan analizler sonucunda; eleştirel düşünme becerilerinin; cinsiyet, sınıf, sosyal medya kullanım sıklığı, kitap okuma sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşmanın olduğu; eleştirel düşünme becerisi dersi alma ve okunan kitap türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı sonucu elde edilmiştir. Öğretim elemanlarından elde edilen sonuçlara göre de; öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin düşük seviyede olduğu ve bunun geliştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirme, alt sınıflardan itibaren eleştirel düşünme becerilerini vermek ve öğrencilerin bakış açılarını geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılması gerektiği elde edilen sonuçlar arasındadır.

2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar. Lam (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünmesinin teşvik edilmesinde

Çocuklar için Felsefe programının etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. 14 deney 14 grubu olmak üzere toplamda 28 öğrenci katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin düşünme becerileri ve eleştirel düşüncelerinde önemli bir değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rahdar, Pourghaz Marziyeh (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve öz yeterliliklerini geliştirmesi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma 27 deney, 27 kontrol grubu olmak üzere toplam 54 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubuna Çocuklar için Felsefe etkinlikleri uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir etkinlik uygulanmamıştır. Uygulanan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler için Öz Yeterlik Ölçeği sonucunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Becirovic vd. (2019) yaptıkları çalışmada; Lise okul ortamında eleştirel düşünme gelişimini farklı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemiyle tasarlanan çalışmaya; 279 Bosna Hersek ve Türk lise öğrencisi katılım sağlamıştır. Veriler; eleştirel düşünme gelişimini engelleyen inançlar, eleştirel düşünmenin uygulanması, eleştirel düşünmeyi engelleyen sınıf etkinlikleri ve eleştirel düşünme gelişimi için öğretmen desteği alt boyutlarından oluşan eleştirel düşünme anketi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre; eleştirel düşünme gelişiminin öğrencilerin uyruklarından ve sınıflarından etkilendiği; cinsiyet değişkeninin öğrencilerin eleştirel düşünme gelişimlerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin; ders planlarını yeniden yapılandırarak öğrencilerin eleştirel düşüncelerine katkıda bulunabilecekleri, şu an kullanılan öğretim programının gözden geçirilerek eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha fazla etkinliğin olduğu programların tasarlanmasının gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Roohr vd. (2019) yaptığı çalışmada; üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin farklı üniversitelerde öğrenci olmalarının eleştirel düşünme puanlarının %15'ini açıkladığı, 3. ve 4. Sınıf üniversite öğrencilerinin üniversiteye girişteki puanlarının 1. Sınıf öğrencilerinininkine göre daha yüksek olduğu,

üniversiteye giriş puanlarının ve üniversite öğrencisi-öğretim üyesi oranının ve öğrencilerin sahip oldukları ırkların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wan (2019) yaptığı çalışmada; lise öğrencileri ile akademisyenlerin eleştirel düşünme kavramını nasıl tanımladıklarını incelemek amacıyla yapılmıştır. 480 lise öğrencisi ile 30 öğretmenin katıldığı çalışmada öğrencilere eleştirel düşünmenin 40 tanımından oluşan bir anket uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme kavramını tek boyutlu tanımlarken öğretmenlerin iki boyutlu tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerle öğretmenlerin eleştirel düşünme kavramına aynı çerçeveden bakmadıkları sonucu elde edilmiştir.

Mahdi vd. (2020) yaptıkları çalışmada; üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde örnek olay yönteminin kullanılmasının rolü araştırılmıştır. Karma araştırma aracılığıyla geliştirilen çalışmaya toplamda 42 öğrenci katılım göstermiştir. Öğrencilerine derslerinde örnek olay yöntemi uygulanmış ve yapılan uygulamalar sonucunda örnek olayın düzenli kullanılmasının öğrencilerin grup etkinliklerine katılımını, liderlik becerilerinin gelişimini, öğrencilerin derslere aktif katılımını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Zan der zanden, Denessen ve Cillessen (2020) yapmış oldukları çalışmada; lise öğretmenlerinin öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri hakkındaki görüşleri ile öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini nasıl geliştirdiklerini incelemeyi amaçlamıştır. 9 öğretmenin katıldığı çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünceleri hakkında tam anlamıyla fikir sahibi olmadıkları, öğretmenlerin öğrencilerini üniversiteye hazırlarken ki eleştirel düşünme becerileri algılarında ve bu becerileri geliştirmede kullandıkları uygulamalarda farklılık gösterdiği, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenler tarafından teşvik edilip edilmemesine bağlı olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Fajari, Sarwanto ve Chumdari (2021)'nin yapmış olduğu çalışmada; ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ve eleştirel düşünme becerisinin öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 29 5. Sınıf öğrencisi ile 3 tane de ilkokul öğretmeni katılım göstermiştir. Veriler gözlem ve

eleştirel düşünme beceri testleri aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda sınıfın yarısından fazlasının eleştirel düşünme testinden 100 üzerinden 50' nin altında sonuç aldığı görülmüştür. Bunun sebebinin ise öğrencilerin; cevaplarının sistematik olmayışı, soruları tam olarak algılayamadıklarından kaynaklı olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmen kaynaklı faktörlere bakıldığında ise; kullandıkları öğrenme modeli, ders anlatma yöntemleri ve sorulan soruların öğrenciler tarafından aşına olunmadık sorular olmaması, öğrencilere sunulan çözüm yöntemlerinin öğrenciler tarafından anlaşılmadığı, öğretmenlerin materyal kullanımında uzmanlıklarının olmadığından kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmek için de ilkokullarda eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenebilmesi için etkili stratejilerin öğretmenler tarafından kullanılması gerektiği önerilmiştir.

Wu (2021) tarafından yapılan çalışmada ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlere Çocuklar için Felsefe eğitimi verilere öğretmenlerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin katılım sağladığı araştırmada; öğretmenlerin Çocuklar için Felsefe uygulamalarını uygulamaya istekli oldukları ancak derslerinde kullanmaları noktasında endişeli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin 90 öğrenciye yapmış olduğu Çocuklar için Felsefe uygulamalarında, Çocuklar için Felsefe uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde gelişmeye yol açtığı sonucu elde edilmiştir.

Cheng ve Wan (2022)' un yapmış olduğu çalışmada; sınıf içi öğrenme ortamı ile öğrencilerin aile ortamlarının ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ne düzeyde etkilediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmaya 2189 ortaokul öğrencisi katılım göstermiştir. Aşamalı regresyon analizi sonucunda; sınıf içi öğrenme ortamının eleştirel düşünme eğilimine etkisinin aile ortamının etkisine göre daha büyük olduğu; öğrencilerin aile ortamıyla ilgili aldıkları puan ortalamalarının sınıf öğrenme ortamından aldıkları puanlardan anlamlı derecede düşük olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Lomax (2022) yılında yapmış oldukları çalışmada; eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının öz yeterlilikleri üzerine etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yarı deneysel desenle tasarlanmış olan çalışmaya 43 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Öğretmen adayları deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba

ayrıldıktan sonra uygulama öncesi ve sonrasında Yeterlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; eleştirel düşünme öğretimi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerine odaklanan öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinin artacağı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenlik eğitimi sürecinde öz yeterlilik ve eleştirel düşünme ile ilgili eğitimlere daha fazla yer verilmesi gerektiği sonuçları ortaya çıkmıştır.

Kleemola, Hyytinen ve Toom (2023) yaptıkları çalışmanın amacı; Finlandiyadaki üniversite öğrencilerinin geçmişteki sosyoekonomik düzey ve akademik performansın öğrencilerin eleştirel düşünme ve yazmalarına etkisi ortaya çıkarmaktır. 1006 öğrencinin katılmış olduğu çalışmada veriler eleştirel düşünme ve yazmayı ölçmek için açık uçlu soruların bulunduğu bir performans görevi aracılığıyla toplanmıştır. Yapısal eşitlik modeliyle yapılan analiz sonucunda; öğrencilerin geçmişteki sosyoekonomik durumlarının eleştirel düşünme ve yazmanın en büyük yordayıcısı olduğu; ebeveynlerin eğitim seviyesinin öğrencilerin notları üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Mahboubeh vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin öğrencilerin özerklik ve empati duyguları üzerine etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Deney-kontrol gruplarından oluşan ve 6.-8. Sınıf öğrencilerin katılım sağlamış olduğu deneysel çalışmada öğrencilerin ön test-son test puanları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin öğrencilerin özerklik ve empati duygularının gelişmesi üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Naeem ve Rana (2023)' nın yapmış olduğu çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının yaratıcı ve eleştirel düşünme beceri düzeylerini belirleyerek aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışmaya toplamda 311 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Veriler; Yaratıcı Süreç Değerlendirme Ölçeği (CPAS) ve Eleştirel Düşünme Öz Değerlendirme Ölçeği (CTSAS) aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ise; öğretmen adaylarının yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğuna ulaşılmıştır.

Patandung (2023) tarafından yapılan çalışmada; ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nicel tasarım şeklinde

tasarlanmış, 66 ortaokul öğrencisi katılım sağlamış ve eleştirel düşünme becerisini ölçen bir anket aracılığıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin orta seviyede olduğu ancak öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin geliştirilmesi gerektiği ve öğretim süreçlerinde eleştirel düşünme becerisini kapsayacak etkinliklere yer verilmesinin öğrenciler için faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Schellen (2023) tarafından yapılan çalışmada; üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini edinmeye yönelik çabaları ile üniversite eğitimleri sonucunda elde ettikleri not ortalaması arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Yapılan analiz sonuçlarına göre ise; eleştirel düşünme becerilerini edinmeye yönelik çabası yüksek olan öğrencilerin genel not ortalamasının da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldı. Aynı zaman da eleştirel düşünme becerisi eğitiminin farklı lisans dallarına da yerleştirilmesi gerektiği sonucu da elde edildi.

Sutoyo, Agustini ve Fikriyati (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eleştirel düşünme döngüsü öğrenme modelinin etkililik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 58 fen bilgisi öğretmen adayının katıldığı çalışma deneysel araştırma modellerinden kontrol grubu olmayan ön test son test tasarımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve becerileri ölçülmüş daha sonra eleştirel düşünme döngüsü öğrenme modeli uygulanmış ve sonrasında tekrardan ölçüm yapılmıştır. Yapılan ön test son test analizi sonucunda testler arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen katılımcıların test puanlarının artış gösterdiği görülmüştür. Bu durum da eleştirel düşünme döngüsü modelinin hizmet içi eğitimlerde kullanılabileceği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Yefang vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini etkileyen faktörleri incelemek, deneyimsel öğrenme teorisi öğrenme modeli ve altı şapkalı düşünme tekniğine dayalı bir öğretim modeli geliştirmek ve geliştirilen modelleri uyguladıktan sonra öğrencilerin modeli uygulamadan önce uyguladıktan sonra testlerden aldıkları puanları karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 30 okul öncesi öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Çalışmadaki verileri toplarken; eleştirel düşünme becerisi

gelişimini etkileyen faktörler anketi, öğrenci davranışlarına ilişkin gözlem formu, öğretim sürecine ilişkin görüş formu, ders planları ve eleştirel düşünme becerisi testinden faydalanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; eleştirel düşünme becerisinin gelişimini etkileyen faktörlerin; öğrenme ortamı, öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu ve deneyimsel öğrenme teorisine dayalı altı şapkalı düşünme tekniği öğretim programının uygulanması sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanlarının yükseldiği ortaya çıkmıştır.

2.2.3. İlgili araştırmalar ile ilgili değerlendirme. Eleştirel düşünmeyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmaların çoğunlukla nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştiği, çeşitli ölçeklerle tarama modeli esas alındığı ve eleştirel düşünmenin çeşitli değişkenlere göre analizi yapılarak çalışmaların gerçekleştiği görülmektedir (Ay, 2005; Demir ve Aybek, 2014; Doğru Oral, 2018; Gülveren, 2007; Kaloç, 2005; Korkmaz Yeşil, 2009; Patandung, 2023). Karma araştırmalara bakıldığında ise çalışmalarda çoğunlukla ölçek kullanıldığı ardından da görüşmeler ya da gözlemler yoluyla verilerin toplandığı görülmektedir (Arı, 2020 Çiçek, 2024; Kan, 2023; Karnaz, 2022; Leventoğlu, 2024; Polat, 2014; Sanwato, Fajari ve Chumdari, 2021). Eleştirel düşünmeyle ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında kontrol-deney gruplu deneysel çalışmaların da yapıldığı görülmüştür (Aslan, 2010; Aybek, 2006; Kelly ve McDougal, 2022; Orhan, 2021; Sutoyo, Augustini ve Fikriyati, 2023). Bu çalışmalarda çoğunlukla öğretmenlerin öğrencilere hazırladıkları eleştirel düşünme ders planlarının uygulanmıştır (Arısoy, 2017; Güzel, 2022; Karadağ, 2028; Korkmaz, 2018). Eleştirel düşünmeyle ilgili yapılan bir diğer çalışma türü ise program geliştirme çalışmalarıdır (Eğmir, 2016; Gültekin, 2013; Kanat, 2020; Önal, 2020; Yefang, Sereerat, Songsiengchai ve Thongkumsuk, 2024). Bu çalışmalarda araştırmacılar araştırmayı yapacakları çalışma grubunun ihtiyaçlarına göre program geliştirme sürecine gitmişlerdir. Geliştirdikleri programları çalışma gruplarına uygulamalarının ardından çalışma gruplarının eleştirel düşünme beceri puanlarında yükselme olduğu görülmüştür.

Alanyazınına bakıldığında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin kullanıldığı çalışmaların da olduğu gözlemlenmektedir. Karadağ ve Yıldız Demirtaş (2018) ve Işıklar (2019) okul önesi öğrencileriyle; Ulucan (2023), Yurtbakan (2023), Aksoy (2024) ve Turhan (2021)

ilkokul öğrencileriyle; Türksoy (2020), Eroymak (2024), Şahin (2023), Mahboubeh vd. (2023), Rahdar, Pourghaz Marziyeh (2018) orta okul öğrencileriyle; Korla Öztürk (2022) lise öğrencileriyle çalışma gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalar da Çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere Çocuklar için Felsefe etkinlikleri ile ilgili çalışmaların daha çok ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirilmekle birlikte lise kademesinde yapılan sadece bir çalışma bulunmaktadır.



BÖLÜM III

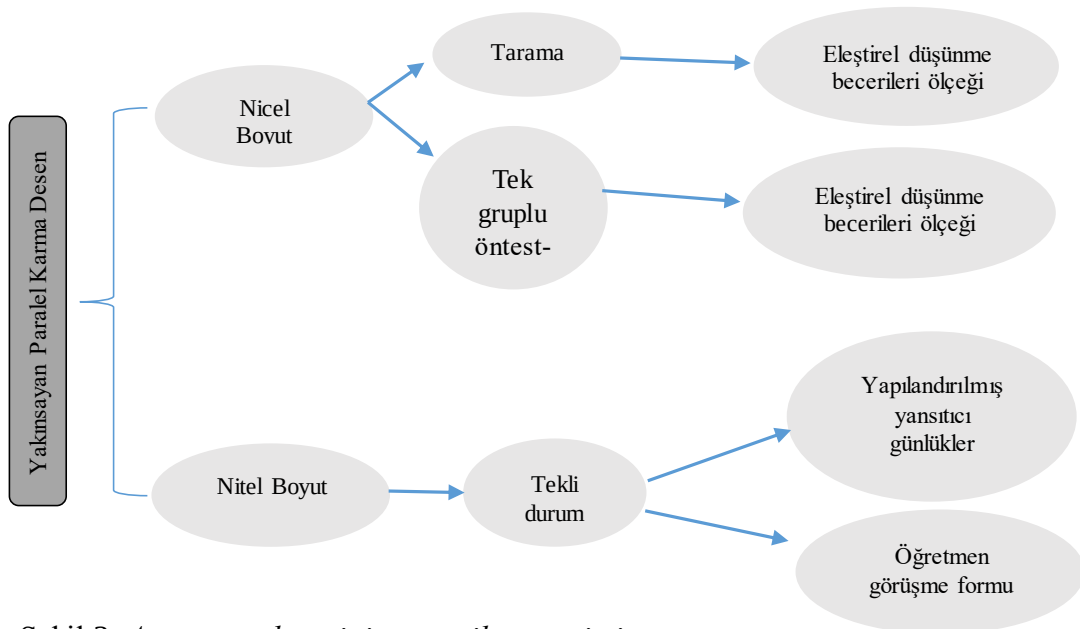
YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmanın sorularına yanıt aramak amacıyla çalışma karma metodolojiye uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Araştırma soruları aşamalı veri toplamayı gerektirmediği için karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Yakınsayan paralel desende araştırmacı, nicel ve nitel verileri aynı zamanda topladıktan sonra verileri ayrı bir şekilde analiz eder ve araştırma bulgularını karşılaştırır. Böylece iki farklı veri türünden elde edilen bilgilerin bütünlük sağlaması beklenir (Creswell ve Creswell, 2017). Çalışmada, yakınsayan paralel desen kullanılarak nicel ve nitel verilerin karşılaştırılarak ve ilişkilendirilerek yorumlanmasıyla araştırma sonuçlarının daha geniş ve derinlemesine anlaşılması (Creswell ve Plano Clark, 2018) amaçlanmıştır. Bu çalışmada ihtiyaç analizi için araştırma sorularına yönelik yeterli bilgi sağlanabilmesi açısından iki veri türünden yararlanılmasının araştırmanın geçerliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın dayandığı karma desenin çatısı, nicel ve nitel aşamaları ve veri toplama araçları Şekil 3'te sunulmuştur:



Şekil 3. Araştırma deseninin şematik gösterimi

Şekil 3'te görüldüğü gibi çalışmanın nicel boyutunda tarama deseni ve tek gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında örneklem grubunun herhangi bir konudaki bilgileri, tutumları, algılarının belirlenmesi amacıyla çalışma yürütülmektedir. Tek gruplu öntest-sontest deseni ise zayıf deneysel desenler arasında yer alıp seçkisiz atama ve eşleştirmenin olmadığı uygulanan işlemin etkisinin tek grup üzerinde test edildiği desendir (Karasar, 2016). Bu kapsamda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri tutumlarına yönelik nicel veri toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen P4C destekli eleştirel düşünme etkinliklerinin uygulandığı deney grubundan öntest ve sontest tutum ölçeği aracılığıyla nicel veri toplanmıştır. Nitel boyutta ise iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Birden fazla analiz birimi olup tek bir durumun bütüncül olarak ele alınması ile yapılan çalışmalar (Yıldırım ve Şimşek, 2016) için bu desenin kullanılması önerilmektedir. Bu doğrultuda Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde eğitim veren öğretmenlerin görüşlerine yönelik nitel veriler toplanmıştır. Ayrıca P4C destekli öğretim tasarısının uygulandığı deney grubu öğrencilerinden yapılandırılmış yansıtıcı günlük aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır.

3.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu

3.2.1. Nicel boyuta yönelik evren-örneklem. Çalışmanın nicel boyutundaki çalışma evrenini 2C oluşturmuştur. Çalışmanın örnekleme, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmanın evreninde, Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde 5 farklı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde öğrenim gören 920 öğrenci yer almaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2014) evrende yer alan kişi sayısının 2500 olduğu durumlarda örneklem büyüklüğünün 224 olması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak ölçekleri uygulamak için, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 481 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. Sınıf öğrencisine ulaşılmıştır.

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. Sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	222	46.2
	Erkek	259	53.8
Akademik Başarı	Alt (0-60 puan)	168	34.9
	Orta (61-75 puan)	163	33.9
	Üst (76-100 puan)	150	31.2
Toplam		481	100

Tablo 1. incelendiğinde örnekleme dahil edilen öğrencilerin %46.2’si ($f=222$) kadın iken %53.8’i ($f=259$) erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarına göre dağılımları incelendiğinde ise %34.9’unun alt, %33.9’unun orta ve %31.2’sinin üst akademik başarıya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	14	56
	Erkek	11	44
Akademik Başarı	Alt (0-60 puan)	7	28
	Orta (61-75 puan)	7	28
	Üst (76-100 puan)	11	44
Toplam		25	100

Tablo 2. incelendiğinde çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin 14’ünün kadın, 4’ünün erkek olduğu, en az 5 yıl deneyime sahip oldukları ve farklı meslek ve branş öğretmenleri oldukları görülmektedir.

3.2.2. Nitel boyuta yönelik çalışma grubu. Çalışmanın nitel boyutu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Buna göre, Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde eğitim-öğretim veren tüm Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine ulaşılmış olup bu okullarda görev yapan farklı branşlara sahip 18 öğretmen çalışma grubuna dahil edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırma problemi ile ilgili önceden belirlenen ölçütleri yerine getiren bir durum üzerinde

derinlemesine çalışılmasına olanak sağlamaktadır (Patton, 2014). Çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerde aranan ölçütler en az 5 yıllık deneyime sahip olması, farklı meslek ve alan öğretmenlerinin olması ve çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılmasıdır. Örneklemde yer alan öğretmenlere ilişkin demografik özellikleri ise Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Branş	Kıdem
Ö1	Kadın	Matematik	6 yıl
Ö2	Erkek	Fizik	15 yıl
Ö3	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	7 yıl
Ö4	Kadın	Matematik	6 yıl
Ö5	Kadın	Matematik	9 yıl
Ö6	Kadın	Plastik Teknolojileri	15 yıl
Ö7	Kadın	Kimya Teknolojileri	10 yıl
Ö8	Erkek	İngilizce	8 yıl
Ö9	Kadın	Tarih	6 yıl
Ö10	Erkek	Makine ve Tasarım Teknolojileri	14 yıl
Ö11	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	7 yıl
Ö12	Kadın	PDR	7 yıl
Ö13	Kadın	Biyoloji	8 yıl
Ö14	Kadın	Makine ve Tasarım Teknolojileri	30 yıl
Ö15	Kadın	Plastik Teknolojileri	10 yıl
Ö16	Kadın	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5 yıl
Ö17	Erkek	Metal teknolojileri	26 yıl
Ö18	Kadın	PDR	9 yıl

Tablo 3. incelendiğinde çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin 14’ünün kadın, 4’ünün erkek olduğu, en az 5 yıl deneyime sahip oldukları ve farklı meslek ve branş öğretmenleri oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın nicel verileri ölçek, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılandırılmış yansıtıcı günlükler aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur:

3.3.1. Nicel veri toplama araçları. *Eleştirel düşünme becerileri ölçeği.* Örneklemde yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla Özdemir (2005) tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği”

kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinden olup tek boyutlu ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin 25'i olumlu ifadelerden oluşurken 5'i olumsuz ifadeden oluşmaktadır. Ölçme aracının puan ranjı 30-150 arasındır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğrencinin yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisinin olduğunu, azaldıkça ise öğrencinin düşük eleştirel düşünme becerisinin olduğunu göstermektedir. Yapılan güvenirlik analizine göre, ölçeğin güvenirliğini düşüren dört madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğe son halini vermiştir. Ölçeğin iç tutarlık Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .78 olarak belirlenmiştir (Özdemir, 2005). Bu çalışma için yapılan güvenirlik analizinde; ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği Ek 1'de sunulmuştur.

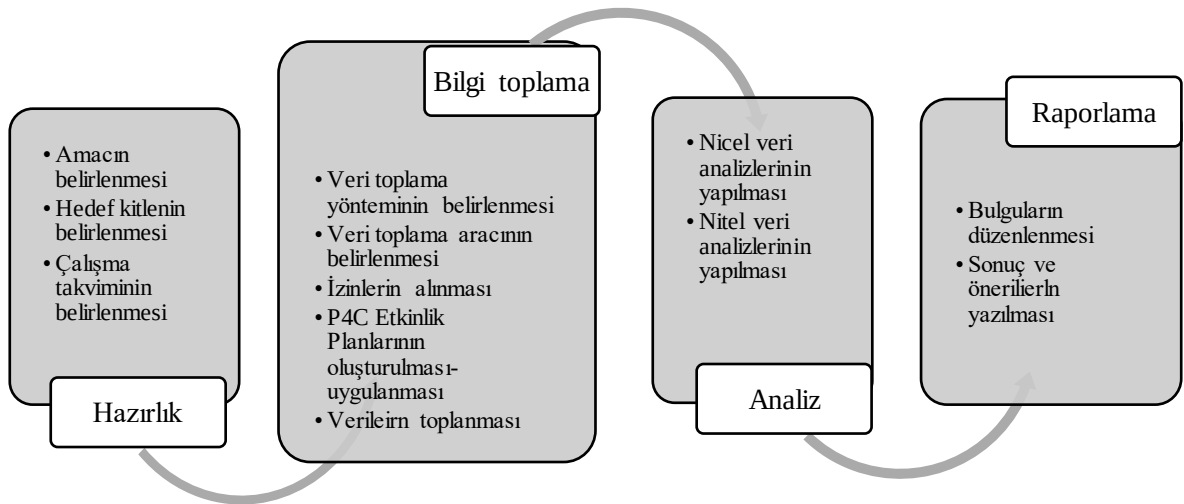
3.3.2. Nitel veri toplama araçları. Görüşme formu. Araştırmacı tarafından öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanmadan önce alanyazın incelenmiş ve eleştirel düşünme becerileri öğretimine yönelik sorular düzenlenmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular hazırlanırken dikkate alınması gereken bazı ilkeler vardır. Bu nedenle, kolay anlaşılır, açık uçlu sorular yazmaya ve soruları sistematik bir düzen içinde sıralamaya özen gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ek olarak katılımcıların soruları tam olarak anlamaması durumunda ve verileri zenginleştirmek amacıyla alternatif sorulara veya sondalara yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak görüşme formunda toplam dört adet soru yer almaktadır.

Görüşme formunun geçerliği için elde edilen form, eğitim programları ve öğretim alanında, nitel araştırma deneyimine sahip ve eleştirel düşünme becerileri konusunda akademik araştırmalar yürüten iki uzmana sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda soruların köklerinde düzenlemeler yapılmıştır. Son olarak görüşme formu çalışma grubu dışında bir grupta (4 kişilik) deneme uygulaması yapılmıştır. Deneme uygulaması yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Deneme görüşmeleri informal bir ortamda, yüz yüze ve sohbet tarzında gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler ve uzman görüşleri doğrultusunda formdan çıkarılan herhangi bir soru olmamıştır. Ancak deneme uygulaması sonucunda bazı sorulara sondalar eklenmiştir. Belirtilen düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Nihai görüşme formu Ek 2'de sunulmuştur.

Yapılandırılmış yansıtıcı günlükler. Araştırmacı tarafından öğrencilere yönelik yapılandırılmış yansıtıcı günlük hazırlanmıştır. P4C destekli eleştirel düşünme etkinliklerinin uygulandığı öğrencilerden bu günlükler aracılığıyla, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik görüşleri için nitel veriler toplanmıştır. Günlükler hazırlanmadan önce alanyazın taraması yapılmış ve 8 maddeden oluşan bir form oluşturulmuştur. Formunun geçerliği için eleştirel düşünme becerilerine yönelik bilimsel araştırmalar yürüten iki program geliştirme alan uzmanına sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda forma 2 madde daha eklenmiş ve nihai form 10 maddeden oluşmuştur. Form “Etkinlikleri değerlendiriyorum” ve “Kendimi değerlendiriyorum” olmak üzere 2 boyuttan oluşmaktadır. “Etkinlikleri değerlendiriyorum” boyutunda eleştirel düşünme becerilerinin öğretim sürecine yönelik görüşleri alınırken Kendimi değerlendiriyorum” boyutunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik farkındalıkları, becerileri kullanma düzeylerine yönelik görüşleri alınmıştır. Nihai yapılandırılmış yansıtıcı günlük formu Ek 3’de sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama süreci ihtiyaç analizi basamaklarına uygun bir şekilde yürütülmüştür. Stufflebeam vd. (1984) tarafından öne sürülen ihtiyaç analizi basamakları temel alınmıştır. Stufflebeam ve diğerleri ihtiyaç analizi sürecini *hazırlık, bilgi toplama, analiz ve raporlama* aşamaları ile sıralamaktadır. Çalışmanın ihtiyaç analizi süreci Şekil 4’te açıklanmıştır:



Şekil 4. İhtiyaç analizi süreci

Şekil 4. 'te görüldüğü gibi ihtiyaç analizi süreci dört basamakta gerçekleştirilmiştir. Bu basamaklar aşağıda ayrıntılı açıklanmıştır:

1. *Hazırlık.* Hazırlık basamağında ilk olarak amaç belirlenmiştir. Bu doğrultuda amaç “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanacak bir öğretim programına ilişkin ihtiyaçlarını belirlemek” olarak ifade edilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda ihtiyaç analizi yaklaşımlarından “Betimsel Yaklaşım” temele alınmıştır. Çalışmanı hedef kitlesi olarak meslek lisesi öğrencileri, öğretmenleri belirlenmiştir. Son olarak ihtiyaç analizi sürecine uygun çalışma takvimi oluşturulmuştur.
2. *Bilgi toplama.* Çalışmanın yöntemine uygun olarak veri toplama yöntemlerine karar verilmiştir. Çalışma karma metodolojiye yönelik yürütülmesine karar verildikten sonra ölçek, görüşme yöntemi ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla veri toplanmasına öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği kullanılması uygun görülmüştür. Veri toplama araçlarına karar verildikten sonra MAKÜ Etik Kurul ve MEB uygulama izinleri (Bkz. Ek 4) alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra eleştirel düşünme becerilerine yönelik öğrenci görüşlerini almadan önce öğrencilere P4C destekli eleştirel düşünme etkinlikleri (Bkz. P4C destekli eleştirel düşünme etkinliklerinin hazırlanması) uygulanmıştır. Sürecin başında ve sonunda eleştirel düşünme becerileri ölçülmüş ve sürecin sonunda öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerden ise görüşme yöntemi aracılığıyla verilerin toplanmasına karar verilmiştir.
3. *Analiz.* Veri toplama araçlarından elde edilen nitel ve nicel veriler analiz edilmiştir. Bu bölüm Veri Analizi kısmında ayrıntılı açıklanmıştır.
4. *Raporlama.* Veri analizi sonucunda elde edilen veriler düzenlenerek raporlaştırılmış ve çalışmanın sonuçları yazılmıştır. Çalışmanın sonuçları alanyazın doğrultusunda yorumlanarak tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

3.5.P4C Destekli Eleştirel Düşünme Etkinliklerinin Tasarlanması

Çalışma kapsamında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik görüşleri alınmadan önce 9. Sınıf öğrencilerine yönelik P4C destekli eleştirel düşünme etkinlikleri tasarlanmıştır. Etkinlikler yoluyla öğrencilerde farkındalık oluşturulmaya

çalışılmış ve her etkinliğin sonunda öğrencilerden araştırmacı tarafından hazırlanmış yansıtıcı günlükler doldurmaları istenmiştir.

P4C destekli eleştirel düşünme etkinlikleri, Meslek liselerinde seçmeli ders olarak okutulan Düşünme Eğitimi dersi öğretim programında yer alan kazanımlar doğrultusunda oluşturulmuştur. Alanyazın incelendiğinde P4C eğitim programı öğrencilerin akıl yürütme yoluyla mutluluk, sevgi, doğru, yanlış, hak, adil olma gibi kavramların hikayelerle birlikte tartışılmasına ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağladığı görülmektedir (Lipman, 1998). Dolayısıyla öğretim programındaki kazanımlara uygun öğretme-öğrenme süreci oluşturabilmek amacıyla etkinliklerin planlanmasında P4C'nin temele alınması uygun görülmüştür.

Etkinlikler 4 oturum olarak tasarlanmış ve 2'şer ders saatinden toplam 8 ders saati şeklinde düzenlenmiştir. Geliştirilen etkinlik planları hem program geliştirme alanında uzman hem de eleştirel düşünme becerileri alanında çalışmaları olan ve P4C uygulayıcısı olan iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda etkinlik planlarına son hali verilmiştir. Her oturumun ilk 20 dakikası hazırlık etkinliklerine ayrılmıştır. Dersin sonraki 45 dakikasında hazırlanan P4C etkinlikleri uygulanmıştır. Dersin son 15 dakikası ise araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış yansıtıcı günlüklerin doldurulmasına ayrılmıştır. Meslek liselerinde seçmeli ders olarak yer alan "Düşünme Eğitimi" dersi kapsamında 18 Kasım 2024-13 Aralık 2024 tarihleri arasında etkinlikler uygulanmıştır. Etkinlik planları Ek 5'te sunulmuştur.

3.6. Veri Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen nicel ve nitel verilerin analizi ayrı ayrı ele alınarak açıklanmıştır.

3.6.1. Nicel verilerin analizi. Çalışmanın nicel verileri SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik verilerin analizinde betimsel analizler yapılmış frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek amacıyla standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri ile tanımlayıcı analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Nicel verileri demografik değişkenlere göre incelenmeden önce araştırma verilerinin dağılımı kontrol edilmiştir. Katılımcı sayısının 50'den fazla olduğu araştırmalardaki normallik kontrolleri Kolmogorov-Smirnov testi kullanılarak yapılmaktadır

(Büyüköztürk, 2006). Bu kapsamda araştırma verilerinin dağılımına yönelik bilgiler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4.

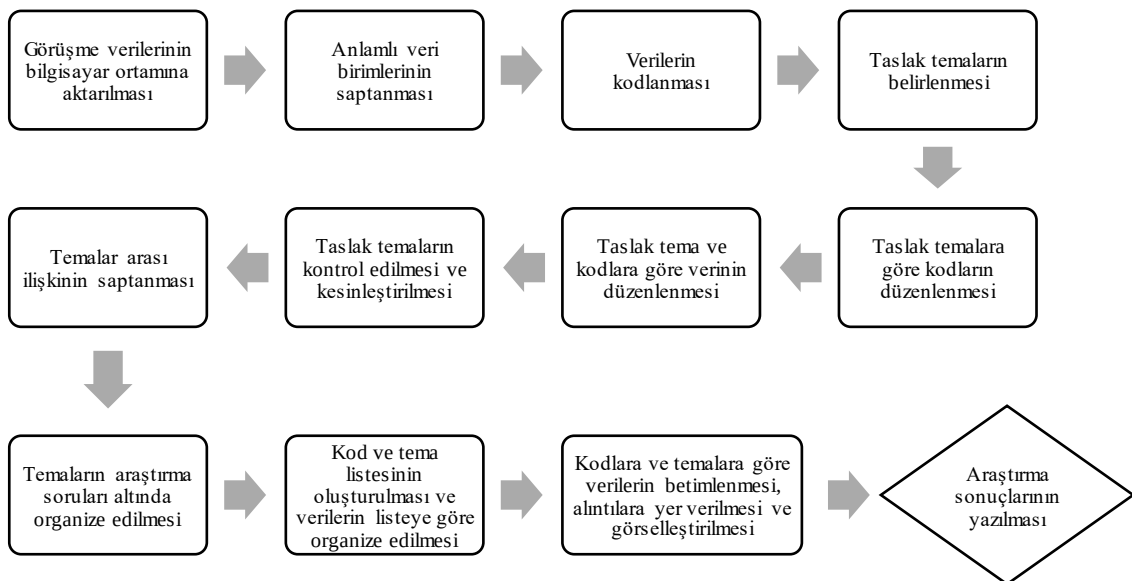
Normallik Testi Analizi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
Eleştirel Düşünme	,068	150	,083*	,985	150	,101*

p>.05

Tablo 4. incelendiğinde, eleştirel düşünme becerileri ölçeğinden elde edilen verilerin dağılımında anlamlılık düzeyi .05’den büyük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Nicel verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra parametrik testlerden t-testi ve ANOVA testleri uygulanmıştır.

3.6.2.Nitel verilerin analizi. Görüşme yoluyla elde edilen veriler, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizinde izlenen basamaklar Şekil 5.’da sunulmuştur.



(Collins, 1999, akt. Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 239’den uyarlanmıştır.)

Şekil 5. İçerik analizinde izlenen basamaklar

Şekil 5.'da görüldüğü gibi elde edilen veriler, dört aşamalı içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir: (1) Verilerin kodlanması aşamasında öncelikle veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler anlamlı bütünlük halinde bölümlere ayrılarak genel bir çerçeve içinde kodlar belirlenmiştir. (2) Temaların belirlenmesi aşamasında ilk olarak ortaya çıkan kodlar kategorize edilmiştir ve taslak temalar belirlenmiştir. Taslak temalar kontrol edilerek ve kesinleştirilmiştir. (3) Kodların ve temaların düzenlenmesi aşamasında tema ve kodlara göre veriler düzenlenmiş ve temalar araştırma sorularına göre organize edilmiştir. (4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamasında veriler oluşturulan kod ve tema listesine göre düzenlenerek kodlar ve temalar doğrultusunda veriler betimlenmiş, alıntılara yer verilmiş ve görselleştirilmesi yapılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda elde edilen nitel verilerin analizinden kullanılan kod ve tema listesi Tablo 5.'de sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerden Elde Edilen Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Kodlar ve Temalar

Tema	Kod	İfadeler
Öğrenci Özellikleri	Eleştirel düşünme ihtiyacı	Neden-sonuç ilişkisi kurabilme, problemin farkına varabilme, çözüm üretebilme ihtiyacı, sorgulayıcı bakış açısı kazanma,
	Eleştirel düşünme beceri düzeyleri	Problem belirleme, öznel ve nesnel ifadeleri belirleme, soru sorabilme, çıkarım yapabilme, kaynağın güvenilirliğini sorgulama, ezberci eğitim anlayışı, çıkarım yapamama
Öğretmen Özellikleri	Hizmet öncesi eğitim	Pedagojik uygulamalar, lisans eğitimleri
	Hizmet içi eğitim	Güncel yayınlar, klasik öğretim yöntemlerine vurgu
	Eleştirel düşünmeye yönelik tutum	Eleştirel düşünme eğitime duyulan ihtiyaç, eleştirel düşünmenin önemi, eleştirel düşünme öğretimi
Öğretim Programı	Mevcut programları	Maarif modeli, güncellenen eğitim programları, bazı kazanımların eleştirel düşünmeye elverişli olmaması, öğretim programlarının eleştirel düşünmeye uygun olması
	Dersin hedefleri	Kazanım, hedefler, müfredat, program hedefleri

	Öğrenme-öğretme süreci	Tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası, münazara, istasyon, grupla öğretim teknikleri
	Program geliştirme çalışmaları	Eleştirel düşünme öğretim programı ihtiyacı, farklı derslerin bütünleşik olduğu eleştirel düşünme programı ihtiyacı, ders dışı etkinlikler
	Öğrenme ortamı	Demokratik ortam, özgür ortam, sıra düzeni, saygı gösterme
Çevresel Etmenler	Aile etmeni	Aile eğitimleri, aile içi iletişimin etkisi
	Toplum	Yanlış eleştirel düşünme algısı, otoriter toplum yapısı, toplumsal iletişim eksikliği,

Öğrencilerin doldurmuş olduğu yapılandırılmış yansıtıcı günlüklerden elde edilen verilerin analizinden kullanılan kod ve tema listesi Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerden Elde Edilen Nitel Verilerin Analizinden Elde Edilen Kodlar ve Temalar

Tema	Kod	İfadeler
Etkinlik Değerlendirme	Dikkat çekme	Dikkatini çekme, fark etme, ön planda tutma
	Tutum geliştirme	Eğlenme, pozitif düşünme, zorlanmama, değer verme, mutlu hissetme
Kendini Değerlendirme	Öz farkındalık	Önyargı, fark etme, anlama, geleceğe dair plan yapma
	Sosyal beceriler	İletişim kurma, paylaşma, kendini ifade etme, konuşma, dürüst olma
Düşünme becerileri	Eleştirel düşünme	Sorgulama, tartışma
	Problem çözme/ Karar verme	Çözüm bulma, karar verme
	Empati	Başkalarının fikrine saygı duyma, kendini başkasının yerine koyma

Tablo 6.’da görüldüğü gibi öğrenciler günlüklerinden elde edilen nitel veriler 3 tema ve 7 kod belirlenerek analiz edilmiştir. Kod ve temalar belirlenirken veri setinde aranan ifadelerde sunulmuştur.

3.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın nitel verileri için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, (1993); Lincoln ve Guba'dan akt. Yıldırım ve Şimşek'ten (2021) yararlanarak ortaya koyduğu çerçeve kapsamında yürütülmüş ve Tablo 7.'de özetlenmiştir.

Tablo 7.

Güvenirlik ve Geçerlik Önlemleri

Ölçüt	Stratejiler		Kullanılan Yöntem
Araştırma sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlik	Aktarılabirlik	Ayrıntılı betimleme Amaçlı Örneklem
Tutarlığı sağlama	İç güvenirlik	Tutarlık	Tutarlık İncelemesi

3.7.1. İnandırıcılık. Çalışmanın iç geçerliği kapsamında nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kabul edilen *inandiricilik* kavramı kullanılmıştır. Bu kapsamda inandırıcılığın sağlanabilmesi için uzun süreli etkileşim, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi stratejilerinden yararlanılmıştır.

a. *Uzun süreli etkileşim.* Çalışma süresince araştırmacı çalışmanın veri kaynakları olan öğretmenlerle yaklaşık 30 dakika görüşme gerçekleştirilmiş; öğrencilerle de yaklaşık 90 dakika etkinlikler yapılarak etkileşim süresi uzun tutulmuştur. Araştırmacı 6 yıllık bir deneyime sahip olup içeriden katılımcı rolü ile çalışmayı yürütmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerle yapılan görüşmelerde etkileşim süresi olabildiğince uzun tutulmuştur.

b. *Çeşitleme.* Çeşitleme veri kaynakları, yöntem, kuram ve araştırmacı çeşitlemesi olarak farklı türde ele alınabilir (Patton, 2014). Çalışma kapsamında araştırmanın ve sonuçların inandırıcılığını artırmak amacıyla veri kaynakları ve yöntem çeşitlemesi stratejilerinden yararlanılmıştır. Veri kaynakları çeşitlemesinde, öğrenciler ve farklı branşlardan öğretmenler veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Yöntem çeşitlemesi açısından hem nicel hem de

nitel veri toplamaya imkân veren karma metodolojiye uygun şekilde çalışma yürütülmüştür. Bu sayede çalışılan duruma ilişkin farklı bakış açılarının, anlamların ve göstergelerin ortaya konarak araştırmanın inandırıcılığı artırılmaya çalışılmıştır.

c. *Uzman İncelemesi*. Çalışma süresince araştırmacı, tez danışmanı ile ayda en az iki defa olmak üzere değerlendirme toplantısı yapmıştır. Araştırmacı çalışmanın tüm sürecini (çalışmayı tasarlama, çalışmanın desenine ve çalışma grubuna karar verme, veri toplama araçlarını tasarlama, veri toplama, veri analizi, bulguların, sonuçların ve önerilerin yazımı) sözel ve yazılı olarak danışmana aktarmış ve kendi yaklaşımını ve düşünme biçiminin geçerliğini danışmanı ile değerlendirmiştir. Buna ek olarak veri toplama araçlarına ilişkin farklı uzmanlardan (program geliştirme alanında uzman ve eleştirel düşünme becerileri alanında çalışmaları olan iki uzman) görüşler alınmış ve dönütleri doğrultusunda veri toplama araçlarında gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

d. *Katılımcı teyidi*. Çalışmada elde edilen verilerin ve bunlara ilişkin araştırmacının ulaştığı sonuçların ve yorumların veri kaynakları ile teyit edilmesi araştırmanın inandırıcılığı ve ulaşılan sonuçların gerçeği temsil etmesi açısından önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle gerek öğrencilerle gerekse öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi ile elde edilen bulgular raporlaştırılarak katılımcılarla e-posta yoluyla paylaşılmıştır. Katılımcılar raporları değerlendirerek sözlü olarak düşüncelerini paylaşmıştır. Katılımcılar düşüncelerini olumlu ve uygun olarak bildirmişlerdir.

3.7.2 Aktarılabilirlik . Çalışmanın dış geçerliği kapsamında nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kabul edilen aktarılabilirlik kavramı kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışmanın aktarılabilirliğini artırmak amacıyla ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme stratejilerinden yararlanılmıştır.

a. *Ayrıntılı betimleme*. Ayrıntılı betimleme ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde raporlaştırılması; yani doğrudan alıntılara yer verilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle çalışma bulguları kod ve temalara göre sunulmuş ve her bir bulguya ilişkin araştırmacı tarafından yorum katmadan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

b. Amaçlı örnekleme. Nitel araştırmalarda aktarılabiliirliğı artırmak için tipik olarak karşımıza çıkan olay ve olguları ortaya koymak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme temele alınarak belirlenmiştir.

3.7.3. Tutarlık. Çalışmanın iç güvenilirliğı kapsamında nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kabul edilen *tutarlık* kavramı kullanılmıştır. Nitel araştırma, nicel araştırmalarda olduğu gibi güvenilirlik kaygısı taşınmaz. Bunu yerine güvenilirliğı de odaklandığı alanlardan biri olan tutarlığa önem verir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle çalışmada tutarlık incelemesi stratejisinden yararlanılmıştır.

a. *Tutarlık incelemesi.* Çalışma kapsamında gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin kodlanmasında kodlayıcılar arası tutarlık incelemesi yapılmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık oranının hesaplanmasında, “Güvenirlik = Görüş Birliğı Sayısı / Toplam Görüş Birliğı + Görüş Ayrılığı Sayısı” (Miles ve Huberman, 1994, s. 64) formülü kullanılmıştır.

Bu amaçla öncelikle görüşme verilerinin analizinde kullanılan kodların tutarlılık oranlarının hesaplanması amacıyla hem araştırmacı hem de eğitim programları ve öğretim alanında uzman ve nitel araştırma deneyimine sahip bir kişi tarafından 18 farklı görüşmeye dair veriler ayrı ayrı kodlanmış ve habersiz bir şekilde yapılan kodlamalar karşılaştırılarak tutarlılık oranları hesaplanmıştır. Elde edilen kodlayıcılar arası tutarlık oranı görüşme verileri için %82 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla, çalışmada yapılan analizler sonucunda elde edilen kodlamanın yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu düşünülmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

3.8. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi okulunda bir Rehberlik ve Psikolojik Danışman olarak 6 yıldır görev yapmaktadır. Araştırmacı bu çalışmayı gerçekleştirmeden önce özel bir P4C eğitim kurumundan “P4C Eğitimci Eğitimi 1. Seviye” ve “P4C Eğitimci Eğitimi 2. Seviye” ve “P4C Eğitimci Eğitimi 3. Seviye” olmak üzere üç seviyeli bir eğitim almıştır. Bu eğitimin araştırmacının araştırma sürecinde uyguladığı etkinlikleri P4C yaklaşımı ile ilişkilendirmesine katkı sağladığı

düşünülmektedir. Ayrıca yüksek lisans eğitiminin ders sürecinde nitel araştırma paradigmasının gerektirdiği bilgi ve becerileri almış olduğu derslerle kazanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik yapılan yorumlara verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar araştırmının alt problemlerine göre sunulmuştur.

4.1.Meslek Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin

Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi olan “Meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ne düzeydedir?” sorusuna yönelik elde edilen veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 8.

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Puanları

	N	$\bar{x}$	Ss
Eleştirel düşünme becerisi ölçeği	481	3,16	.45

Tablo 8. incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik tutum düzey puan ortalamalarının 3.16, standart sapma puanlarının ise .45 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların ortalamasına bakıldığında “kararsızım” kategorisine daha yakın oldukları; bu bağlamda da eleştirel düşünme düzeylerinin “orta düzeyde” olduğu söylenebilir.

4.1.1. Meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. Meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemek için bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 9.’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Eleştirel Düşünme	kadın	222	3,23	,44	4,082	481	.00*
Beceri Ölçeği	erkek	259	3,06	,45	4,092		

* $p < .05$

Tablo 9. incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların $p = .00$; $p < .05$ olması sebebiyle cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu farkın hangi grup lehine olduğunu öğrenmek için kadın ve erkeklerin ölçekten aldıkları puanların ortalamasına (kadın=3,23; erkek=3,06) bakıldığında farklılığın kadınlar lehine olduğu sonucu elde edilmiştir.

4.1.2. Meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin akademik başarılarına göre karşılaştırılması. Meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin akademik başarıya göre değişip değişmediğini incelemek için ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 10.'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Meslek Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Beceri Düzeylerinin Akademik Başarı Değişkenine Göre Karşılaştırıldığı ANOVA Testi Sonuçları

	Akademik Başarı	N	$\bar{x}$	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Eleştirel Düşünme Beceri Ölçeği	0-60(düşük)	168	3,07	,45	Gruplar arası	1,420	2	,710	3,398	.03*	61-75 ile 0-60 ve 76-100 ile 0-60
	61-75(orta)	163	3,18	,46	Gruplar içi	99,854	478	,209			
	76-100(yüksek)	150	3,18	,44	Toplam	101,274	480				
	Toplam	481	3,14	,45							

* $p < .05$

Tablo 10. incelendiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < .05$). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını görmek adına LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi sonuçlarına göre farkın; akademik başarısı orta ve düşük öğrenciler ile

akademik başarısı yüksek ve düşük öğrencilerden kaynaklı olduğu ve bu farklılığın akademik başarısı orta ve yüksek öğrenciler lehine olduğu sonuçları elde edilmiştir.

4.2. Meslek Lisesi Öğrencilerine Yönelik Uygulanan P4C Destekli Eleştirel Düşünme Becerileri Etkinliklerinin Uygulandığı Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi olan “Meslek lisesi öğrencilerine yönelik geliştirilen P4C destekli eleştirel düşünme becerileri etkinliklerin uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme becerileri düzeyleri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için meslek lisesi öğrencilerine yönelik P4C destekli eleştirel düşünme becerileri etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulanan etkinlikler çerçevesinde eleştirel düşünme becerileri ölçeği ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Uygulanan ön-test ve son- testin normal bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Normallik Testi Sonuçları

Kolmogorov-Smirnov			
	Statistic	sd	p
Ön-test	25	25	.20*
Son-test	25	25	.20*

*p>.05

Tablo 11. İncelendiğinde eleştirel düşünme beceriler ölçeği uygulanan ön test ve son test verilerinin anlamlılık düzeyinin .05’ den büyük olduğu görülmektedir (p=.20). Deney grubunun ön-test ve son testten aldıkları puanların karşılaştırılması için bağımlı gruplar testi gerçekleştirilmiştir. Yapılan testin sonuçlarına Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12.

Deney Grubunun Eleştirel Düşünme Beceri Puanları Arasında Yapılan Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

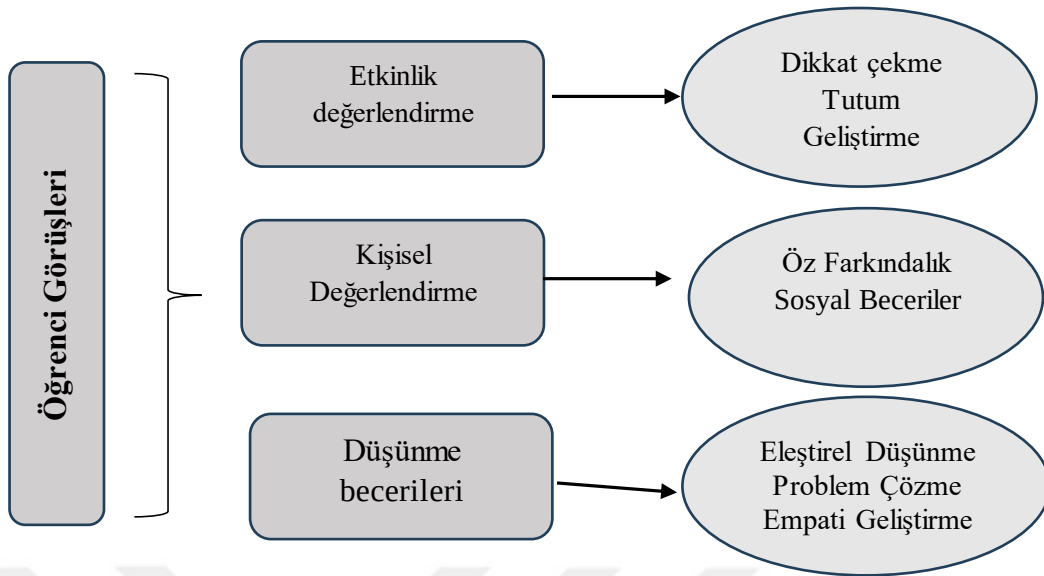
	N	$\bar{x}$	sd	t	p*
Ön-test	25	3,52	,90	-2,957	.007
Son-test	25	4,06			

p<.05

Tablo 12.'de görüldüğü üzere bağımlı gruplar t testi sonuçlarına göre deney grubunun eleştirel düşünme becerileri ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=.007$ ve $p<.05$). Bu farkın kimin lehine olduğuna bakıldığında öğrencilerin ön test ortalamalarının 3,52 ve son test ortalamalarının 4,06 olduğu görülmektedir. Bu durumda ortaya çıkan farklılığın son test puanları lehine olduğu ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak ön-test ve son-test puanlarından elde edilen verilere bakıldığında P4C destekli eleştirel düşünme becerileri etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri düzeylerini pozitif yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

4.3. Meslek Lisesi Öğrencilerine Yönelik Uygulanan P4C Destekli Eleştirel Düşünme Becerileri Etkinliklere Yönelik Görüşleri

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan “Meslek lisesi öğrencilerinin geliştirilen P4C destekli eleştirel düşünme becerileri etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu kapsamında meslek lisesinde okuyan 25 öğrenciye 4 hafta boyunca P4C destekli eleştirel düşünme becerileri etkinlikleri uygulanmıştır. Öğrencilerin süreçle ilgili görüşlerini alabilmek adına her ders sonunda öğrencilere toplamda 10 sorudan oluşan yapılandırılmış yansıtıcı günlük formu dağıtılmış ve doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin yansıtıcı günlük formlarından elde edilen bulgular üç tema altında toplanmıştır. Elde edilen temalar ve kodlar Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 6. Meslek lisesi öğrencilerinin P4C ile desteklenmiş eleştirel düşünme etkinliklerine yönelik görüşleri

Şekil 6. incelendiğinde P4C ile destekli eleştirel düşünme etkinlikleri uygulanan meslek lisesi öğrencilerinin bu etkinliklere yönelik görüşleri *etkinlik değerlendirme*, *kişisel değerlendirme* ve *düşünme becerileri* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Etkinlik değerlendirme temasına ilişkin bulgular “*dikkat çekme*” ve “*tutum geliştirme*” olmak üzere iki kod etrafında şekillenmiştir. Öğrencilerin kendilerine uygulanan etkinliklerde ilginç buldukları ve etkinlikte sevdikleri kısımlar ile ilgili görüşleri “*dikkat çekme*” kodu ele alınmıştır. Öğrenciler kendilerine uygulanan etkinlikler esnasında sınıfta seviyeli bir tartışma ortamı oluşmasının, bir konu hakkında tüm sınıfın birden farklı görüşünün olmasının dikkatlerini çektiğini ifade etmişlerdir. Bu hususta öğrencilerin belirtmiş olduğu görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Herkesin bir konu hakkında farklı düşüncelerde olabilmesi dikkatimi çekti.” (Ö2)

“Bir konu hakkında fikir üretebilmek etkinlikte benim için öne çıkan bir noktaydı.” (Ö4)

“Sınıf olarak isteyince seviyeli bir tartışma ortamı yaratabileceğimizi görmüş oldum.” (Ö8)

Öğrencilerin etkinlik sırasında etkinlikten hoşlanmadıkları ve etkinlikte onlar için önemli olan noktalar ile ilgili görüşleri “*tutum geliştirme*” kodu altında ele alınmıştır. Öğrenciler etkinlik sırasında konuyla ilgili sürekli fikirlerinin değişmesi, kararsızlık yaşamaktan hoşlanmadıkları; bunların yanında etkinlikten kendilerine yönelik çeşitli çıkarımlarda bulunarak etkinliklere yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu yönden belirtmiş oldukları görüşler aşağıda örnek olarak verilmiştir.

“Etkinlikte benim için en keyifli kısım eğlenerek fikir üretmekti.”

(Ö15)

“Etkinlik sayesinde ne olursa olsun pozitif davranmanın önemini daha iyi anlamış oldum.” (Ö20)

“Bir şey için ne olursa olsun kimseyi zorlamamalıyız.” (Ö17)

“Bu etkinlikte gördüm ki hayatımızı başkasının yönetmesine asla izin vermemeliyiz.” (Ö18)

“Mutlu olduğumuz bir hayatta yaşamının aslında ne kadar değerli olduğunu görmüş olduk.” (Ö15)

Kişisel değerlendirme temasına ilişkin bulgular “*öz farkındalık*” ve “*sosyal beceriler*” kodları altında toplanmıştır. Öğrencilerin etkinlik esnasında kendiyle ilgili fark ettiği hususlar “*öz farkındalık*” kodu olarak ifade edilmiştir. Öğrenciler buna ilişkin etkinlik sırasında gerekli koşullar sağlandığına tartışma ortamını sevdikleri, bir konu hakkında yorum yapabildiklerini fark ettikleri, bir düşünce karşısında gereksiz tepkiler vermenin anlamsız olduğunu daha iyi öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin “*öz farkındalık*” koduna ilişkin görüşlerine aşağıda örnekler verilmiştir:

“Bugünkü etkinlikte aslında önyargılı biri olmadığımı fark ettim.”

(Ö19)

“Tartışma ortamını sevdiğimi fark ettim.” (Ö22)

“Bugünkü etkinlik bana şunu öğretti: ne olursa olsun istediğim şeyin peşinden gitmeliyim.” (Ö23)

“Düşünmeye yönelik algımın geliştiğini fark ettim.” (Ö16)

“Aslında özgürlük bizim için çok değerliymiş, daha iyi anladım.”
(Ö19)

“Başkalarının dediklerini umursamak yerine kendi hayallerimizin peşinden gitmeliyiz.” (Ö14)

“İnsani davranışlar konusunda kendimi geliştirmem gerektiğini fark ettim.” (Ö11)

“Etkinlikten önce dikkatsizdim ve sonuçları hakkında yeteri kadar bilgi sahibi değildim.” (Ö13)

Öğrencilerin derste öğrendiklerini günlük hayata uygulayacakları ve etkinlik öncesi ve sonrasında kendilerinde gördükleri değişimler konularındaki görüşleri “sosyal beceriler” kodu altında toplanmıştır. Öğrenciler bu noktada başkalarının düşüncelerine saygı duymanın önemini, bir konu hakkında başkasına fikrini söylemekten çekinmeyeceklerini, aileleriyle yaşadıkları çatışmalarda onlarla nasıl iletişim kurmaları gerektiği hakkında farkındalık kazandıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin “sosyal beceriler” kodu ile ilgili görüşlerine aşağıda örnek olarak yer verilmiştir:

“Etkinlik sonrası kendimle ve arkadaşarımla daha fazla konuşuyor olmam benim için oldukça önemli.” (Ö5)

“Bundan sonra bir konu hakkına insanlarla paylaşım yapmaktan çekinmeyeceğim.” (Ö7)

“Ailemle konuşup isteklerimi dile getirme konusunda daha açıklayıcı olmam gerekiyor.” (Ö9)

“Bulunduğum ortamda diğerlerine sürekli ayak uydurmaya çalışmanın aslında çok da iyi bir şey olmadığını anladım.” (Ö7)

“Bu etkinlikte sınıftakilerle bir konu üzerine konuşma isteğim daha da arttı.” (Ö8)

“Bu etkinliklerden önce kimseyle bir konu hakkında fikrimi paylaşma gereği duymazdım.” (Ö15)

“Dürüst olarak kimseye yalan söylememeyi mesleki yaşamıma uygulayacağım” (Ö24)

Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen “*düşünme becerileri*” temasına ilişkin bulgular; “*eleştirel düşünme*”, “*problem çözme*” ve “*empati geliştirme*” kodu altında toplanmıştır. Öğrencilerin süreç içinde bilginin gerekliliğini sorgulaması, tartışmanın önemini fark etmesi “*eleştirel düşünme*” kodu olarak ifade edilmiştir. “*Eleştirel düşünme*” koduna ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaplara aşağıda yer verilmiştir;

“Bu etkinlikte birlikte bilgi gerçek mi değil mi sorgulamaya başladım.” (Ö19)

“Aslında bilginin gerçekliğini sorgulayarak karar vermek önemli bir şeymiş.” (Ö22)

“Bu etkinlikler sayesinde ileriki yıllarda İşyerinde ustamla bir konu hakkında tartışma gerçekleştirebilirim.” (Ö10)

Öğrencilerin etkinlik sonunda bir olay karşısında çözüm bulma süreçleriyle ilgili düşünceleri “*problem çözme*” koduyla ifade edilmiştir. Öğrencilerin buna ilişkin görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir:

“Bir olaya çözüm bulabildiğimi fark ettim.” (Ö14)

“Bir şey hakkında karar verirken öncelikle iki defa düşünmeliyiz, sonra karar vermeliyiz.” (Ö16)

“Aslında çoğu zaman bir şeylere düşünmeden karar veriyordum.” (Ö17)

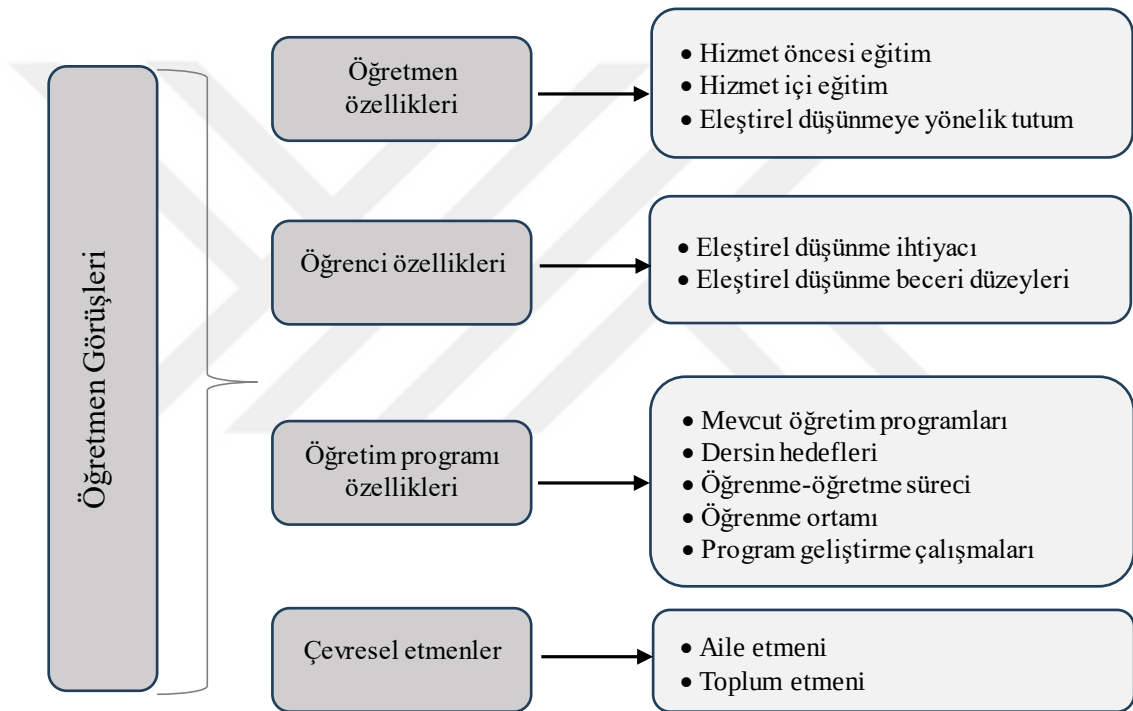
Öğrencilerin süreç için başkalarının fikirlerine saygı gösterme, kendilerini başkalarının yerine koyma konusunda farkındalık geliştirdiklerine yönelik ifadelerde bulundukları görüşmüştür. Bu durum ise “*empati geliştirme*” koduyla ifade edilmiştir. “*Empati geliştirme*” koduna ilişkin öğrenci görüşleri örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

“Başkasının fikirlerine hangi konuda olursa olsun saygı göstereceğim.” (Ö20)

“Birini suçlamadan önce kesinlikle olayı anlamaya çalışmalıyız.” (Ö11)

4.4. Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Meslek Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerine ve Bu Becerilerin Öğretimine İlişkin Görüşleri

Çalışmanın dördüncü alt problemi olan “Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve bu becerilerin öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu kapsamında meslek lisesinde görev yapan 18 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda 4 tema ve 12 kod elde edilmiştir. Elde edilen temalar ve kodlar Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve bu becerilerin öğretimine ilişkin görüşleri

Şekil 7. incelendiğinde meslek lisesi öğretmenlerinin görüşleri *Öğretmen Özellikleri*, *Öğrenci Özellikleri*, *Öğretim Programı Özellikleri* ve *Çevresel Etmenler* olmak üzere dört tema altında toplanmaktadır.

İlk olarak *Öğretmen Özellikleri* temasına ilişkin bulgular “hizmet öncesi eğitim”, “hizmet içi eğitim” ve “eleştirel düşünmeye yönelik tutum” olmak üzere üç kod altında toplanmıştır. Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitim ve eleştirel düşünme becerileri yeterlikleri “hizmet öncesi eğitim” kodu altında incelenmiştir.

Öğretmenlerin, lisans eğitimi sırasında eleştirel düşünmeyi kazandırma konusunda aldıkları eğitimin yetersizliği, eleştirel düşünme odaklı etkinlik ve pedagojik uygulamaların azlığı ve kendi eleştirel düşünme becerilerini yetersiz gördüklerine dair görüşleri ön plana çıkmaktadır. Bu hususta Ö4, Ö13 ve Ö17'ün görüşleri örnek olarak verilebilir:

"Daha önce eleştirel düşünme becerileri konusunda herhangi bir eğitim almadım." (Ö5)

"..... mezun oldum. Daha önce bu konu hakkında herhangi bir eğitim almadım. Sadece kendi çabalarımızla takip ettiğimiz güncel yayınlardan edindiğim bilgiler mevcut..." (Ö17)

"....üniversitede eleştirel düşünme üzerine çok az vurgu vardı. Daha çok klasik öğretim yöntemlerine odaklanıldı." (Ö13)

Öğretmenlerin "hizmet içi eğitim" kodu altında yer alan görüşleri de hizmet öncesi eğitim ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olduğuna ilişkin görüşleri ön plana çıkmaktadır. Bu hususta Ö8 ve Ö16'nın görüşleri örnek olarak verilebilir:

".....daha önce düşünme becerileri, eleştirel düşünme becerisi..... konularına yönelik hizmet içi eğitim almadım." (Ö8)

"Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanması için bir hizmet içi eğitim programına katılmadım. (Ö16)

Öğretmenlerin "eleştirel düşünme becerilerine yönelik tutumları" kodu altında yer alan görüşleri incelendiğinde tutumlarının olumlu yönde olduğu görülmektedir. Özellikle meslek lisesi öğrencilerin kazandırılması gereken bir beceri olduğu, öğretim programlarında yer alması gerektiği ve hizmet içi eğitimlerin önemli olduğuna ilişkin görüşleri ön plana çıkmaktadır. Bu hususta Ö7, Ö14, Ö15 ve Ö18'in görüşleri örnek olarak verilebilir:

"Meslek liselerindeki öğrencilerin iş hayatlarına atıldıklarında yapacakları işlere hakim olmaları için eleştirel düşünme becerilerinin kesinlikle kazandırılması gerekiyor." Ö7

“Her ne kadar ben bir öğretmen olsam da eleştirel düşünme konusunda uzman değilim ve eğitime ihtiyacım var.” Ö14

“Eleştirel düşünme becerisi insanı geliştiren bir şeydir. bir programla belki öğrencilere yavaş yavaş temel atılarak eleştirel düşünme becerisinin doğru kullanımı öğretilir.” Ö15

“Daha farklı nasıl mesleği icra edebilirim gibi sorular için eleştirel düşünme becerisi çok önemli.” Ö18

Öğrenci Özellikleri temasına ilişkin bulgular “Eleştirel düşünme ihtiyacı” ve “Eleştirel düşünme beceri düzeyleri” kodları altında incelenmiştir.

“Eleştirel düşünme ihtiyacı” kodu altında öğretmenler, meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine sahip olarak mezun olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu hususta Ö3, Ö4, Ö7 ve Ö12’nin görüşleri örnek olarak verilebilir:

“Meslek lisesi öğrencisi mutlaka okuduğunu anlamı ve problemlerin farkına vararak onlara bir çözüm üretebilmeli. eleştirel düşünme becerisi meslek lisesi öğrencileri için oldukça önemli.” Ö3

“Gerçekten eleştirel düşünme becerisini öğrenebilmesi için analiz, sentez basamaklarını biraz ilerletmiş olabilmesi gerekiyor.” Ö4

“Kesinlikle neden sonuç ilişkisini kurabilecek düşünme becerilerine sahip olarak mezun olmaları gerekiyor” Ö7

“Öğrenciler bu okullardan sorgulayıcı bakış açısını kazanarak mezun olması gerekiyor.” Ö9

“..... 21. Yüzyıl becerilerini kazanarak mezun olmalılar kesinlikle.” Ö12

Öğretmenler “Eleştirel düşünme beceri düzeyleri” kodu altında ise öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin çok yetersiz olduğu ve bu becerilere yönelik tutumlarının da düşük olduğuna ilişkin görüşler sunmuşlardır. Bu hususta Ö3, Ö4, Ö7, Ö12, Ö13 ve Ö15’in görüşleri örnek olarak verilebilir:

“Bence öğrenciler eleştirel düşünemiyorlar. Bağdaştırma yapamıyor öğrenciler, gerçek hayatla problemleri.” Ö1

“...her şeyi sorgusuz sualsiz kabul ediyorlar. Kendileri de bir araştırma yaparken internetten güvenilir kaynak mı değil mi bakmıyorlar bile.” Ö3

“Çocuklar eleştirelden ziyade biraz daha ezbere gitmek istiyorlar. Eleştirmekten ziyade ezbere gitmek istedikleri için problemi göremiyorlar.” Ö4

“Öğrenciler her şeye karşı ilgisiz oldukları gibi eleştirel düşünmeye karşı da ilgisizler. Bir etkinlik yapıyoruz örneğin sürekli “hocam ne gerek var” modundalar.” Ö12

“Çıkarımları analiz edelim dediğimizde analizin ne olduğunu bile bilmiyor olabilirler. O yüzden çıkarım yapıp analiz edemiyorlar.” Ö12

“[Amaca uygun soru] Soramıyorlar. Hem bir şeyleri ifade etmekte hem de ifade edileni anlamakta çok sorun yaşıyorlar.” Ö15

Öğretim Programı Özellikleri temasına ilişkin bulgular “Mevcut öğretim programları”, “Dersin hedefleri”, “Öğrenme-öğretme süreci”, “Öğrenme ortamı” ve “Program geliştirme çalışmaları” olmak üzere beş kod altında incelenmiştir.

“Mevcut öğretim programları” kodu altında öğretmenler öğretim programlarındaki eleştirel düşünme becerilerine yönelik etkinlik, içerik ve yöntem tekniklerin yeterli olduğunu belirtmesine rağmen öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu söylemektedirler. Özellikle Maarif Modeli kapsamında güncellenen öğretim programlarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğunu belirtmektedirler. Ancak programların uygulanmasında sorunlar olduğu görüşünü ön plana çıkartmaktadırlar. Bu hususta Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14 ve Ö18’in görüşleri örnek olarak verilebilir:

“Her kazanımda eleştirel düşünme becerisi yok. Bazı yerlerinde eleştirel düşünme becerileri var bizim programımızın.” Ö1

“Hani bazı konularda oluyor hepsi için söyleyemem.” Ö4

“Edebiyatta genel olarak olmazsa olmaz bir beceri olduğu için çoğu zaman diliminde kullanıyoruz.” Ö3

“Ben İngilizce öğretim programının bu konuda etkili olduğunu düşünüyorum ama daha da geliştirmeliyiz.” Ö8

“...RPD programları öğrencilere eleştirel düşünmeyi kazandırmada etkili.” Ö12

“9.Sınıflarda uygulanan yeni maarif modelinde etkili çünkü eleştirel düşünmeyle ilgili çok fazla etkinlik var. Ama . 11. 12. Sınıflarda etkili değil fazla etkinlikte yok ben anlatıyorum öğrenciler dinliyor o şekilde.” Ö13

“Aslında kazandırmaya yönelik hazırlanmış. Ama çok kazandırabiliyor muyuz şu an bu konuda çok iyimser olamayacağım. O yüzden o programı net olarak uygulayamıyoruz.” Ö14

“Şu an ki ders öğretim programları eleştirel düşünmeyi kazandırmaya yönelik mi dersek evet yönelik. Ancak tam anlamıyla eleştirel düşünme becerisini kazandırıyor diyemem.” Ö18

“Dersin Hedefleri” kodu altında öğretmenler, eleştirel düşünme becerilerine yönelik hedeflerin yer alması gerektiği görüşünü sunmuşlardır. Özellikler hedeflerin günlük yaşamla ilişkili olarak yazılmasını ve ayrı bir ders olarak öğretim programının geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu hususta Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14 ve Ö18’in görüşleri örnek olarak verilebilir:

“Matematiği gerçek hayatla bağdaştırıp problem çözme yeteneğini geliştirme açısından eleştirel düşünme dersimizin kazanımları arasında olabilir.” Ö1

“Öğrencilerin eleştirel düşünebilmesi için müfredatın hafifletilip daha çok günlük hayata bunları uygulayabilecekleri hale getirilmesi gerekiyor.” Ö4

“Eleştirel düşünme becerileri ders öğretim programlarının arasında yer almalı. Hatta ayrı bir dersi de olması gerektiğini düşünüyorum.” Ö8

“Eleştirel düşünme becerisi ders öğretim programı amaçları arasında yer almalı. ... öğrencilerin sorgulaması gerekiyor.” Ö9

“Öğrenciler direkt eleştirel düşünme becerisinin içinde yetiştirilmeli. Programda eleştirel düşünme yer alsın ki biz de öğrencileri ona göre yetiştirelim. Ö13

“... ne kadar ders öğretim programlarında yer alırsa eleştirel düşünme o kadar çocuğun eleştirel düşünme becerisini kazanmasına fayda sağlar. O yüzden her programda yer alması gerektiği kanaatindeyim.” Ö18

“Öğretme-öğrenme süreci” kodu altında öğretmenler, eleştirel düşünme becerilerini öğretme konusunda farklı yöntem-teknikler kullandıklarını belirtmektedirler. Bu tekniklerin başında soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma, münazara, örnek olay ve istasyon tekniği gelmektedir. Ancak öğretmenler, yöntem-tekniklerin uygulanması sürecinde sıkıntılar olduğuna ve öğrencilerin bilgi ve beceri yetersizliğinden dolayı etkili bir öğrenme ortamı oluşturamadıklarına yönelik görüşler sunmuşlardır. Bu hususta Ö1, Ö3 ve Ö14’ün görüşleri örnek olarak verilebilir:

“Günlük hayattan örnekler vermek öğrencileri derse ilgilerini daha çok artırıyor. Öğrencinin derse katılması için konunun ilgisini çekmesi önemli. Soru cevap tekniğini kullanıyoruz daha çok.” Ö1

“Genelde münazara ve istasyon tekniklerinde soru cevap kullanabiliyoruz diyebilirim....Tartışma tekniklerini kullanmaya çalışıyoruz ama ne yazık ki ilerleme olmuyor.” Ö3

“Sınıfta tartışma ortamı oluşturma konusunda çok başarılı olamıyoruz. Münazara yaptırarak mesela dinleme problemi yaşıyor öğrenciler. Sadece kendi ifade etmede bile yetersiz kalıyorlar. Dolayısıyla tartışma ortamı oluşturarak ders işlemek çok zor.” Ö14

“Öğrenme ortamı” kodu altında öğretmenler, güvenilir ve demokratik bir öğrenme ortamı oluşturulmasına dikkat çekmektedirler. Öğrenme ortamının U şeklinde ya da grup çalışmalarına imkan verecek şekilde bir oturma düzeni kurmaya çalıştıklarını ifade etmektedirler. Öğrenme ortamına ilişkin öğrencilerin öğretmenlerin her ne kadar özgür bir ortam oluşmaya çalışsalar da öğrencilerin birbirine saygı duymadığını vurgulamaktadırlar. Bu hususta Ö1, Ö2, Ö4, Ö6 ve Ö12’nin görüşleri örnek olarak verilebilir:

“Güvenilir bir ortam oluşturmaya gayret ediyorum. Fikirlerini ifade edebilecekleri bir ortam oluşturmaya özen gösteriyorum. Ö1

“...çocuğun özgür bir ortamda düşüncelerini ifade edebilmesi için elimden geleni yapıyorum.” Ö2

“Saygı duymuyorlar birbirlerinin görüşlerine,.....” Ö4

“Zıt görüşler pek ortaya çıkmıyor. Çıktığı zaman da öğrenciler birbirine pek saygı duymuyor zaten.” Ö6

“sınıfı kümelerle ayırıyorum ya da u düzeni.” Ö12

“Program geliştirme çalışmaları” kodu altında öğretmenler, eleştirel düşünme becerilerine yönelik ayrı bir ders kapsamında öğretim programının olması gerektiğini düşünüyorlar. Program geliştirme çalışmalarında demokratik ve özgür bir öğrenme ortamının oluşturulmasına dikkat edilmesi gerektiğine de dikkat çekmektedirler. Ayrıca program geliştirme çalışmalarında eleştirel düşünme becerilerinin okul dışı etkinliklerle de desteklenmesi gerektiği görüşünü sunmuşlardır. Bu hususta Ö1, Ö2, Ö4, Ö6 ve Ö18’in görüşleri örnek olarak verilebilir:

“Bence özellikle meslek liselerinde meslek ve kültür derslerinin de kaynaşabileceği bir eleştirel düşünme becerisi öğretim programı hazırlanabilir. Bu şekilde öğrenciler kültür derslerinden kopmadan meslek dersleriyle birlikte öğrenim hayatlarında düşünme becerilerini geliştirebilir.” Ö1

“...eleştirel düşünme becerileri için ayrı bir öğretim programı geliştirilmeli.” Ö2

“En azından ders dışı başka etkinliklerle programlarla düşünme becerileri geliştirilebilir.” Ö4

“Çocukların çok daha özgür düşüncelerini ifade ettiği bir program olması gerektiğini düşünüyorum kesinlikle. Hatta bir ders olarak verilse altına imzamı da atarım.” Ö6

“Bence eleştirel düşünme becerileri için ayrı bir program olmalı”. Ö18

Çevresel Etmenler temasına ilişkin bulgular “Aile etmeni” ve “Toplum etmeni” kodları altında incelenmiştir.

“Aile etmeni” kodu altında öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede ailenin önemli bir etmen olduğunu düşünüyorlar. Bu nedenle ailelerinde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik yetişkin eğitimlerinin düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu hususta Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö18’in görüşleri örnek olarak verilebilir:

“Ben ailenin de eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Aileler de belediyelerce olabilir, devlet eliyle olabilir dinleme becerilerini geliştirdikleri çünkü eleştirel düşünebilmek için dinleme de çok önemli.” Ö6

“Ailede konuşulmuyor ama sınıfta kendini ifade ederken sıkıntı yaşıyor. Bazı şeyleri aile içinde konuşmazsanız sonrasında dışarıda da konuşmakta zorlanırsınız”.Ö7

“Çoğunluğu bir tutum ya da görüşü aynen kabul ediyor aslında aile önemli bu konuda. Ailede bir durumu aynen kabul etmişlerse bizde de ediyorlar.”Ö8

“Aile bu konuda daha önceden eğitilirse öğrenci de aileden öğrenecektir bu becerileri ve okulda uygulaması daha kolay olacaktır.”Ö18

“Toplum etmeni” kodu altında öğretmenler, toplumsal normların, yapıların, gelenek ve göreneklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkileyen önemli faktörler olduğunu düşünmektedirler. Okulun yanı sıra toplumun ve ailenin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli rol oynadığına dikkat çekmektedirler. Bu hususta Ö6, Ö7, Ö8 ve Ö18’in görüşleri örnek olarak verilebilir:

Maalesef toplumsal olarak temelde eleştirel düşünmeyi yanlış anlıyoruz.

Öğrenciler de bunu benimsiyorlar. Ö14

Şunu fark ettim özellikle pandemiden sonra öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri konusunda çok büyük sıkıntıları var. Ö15

“Biatıcı düşünce yapısı. Ama bu bizim toplumsal yapımızdan da kaynaklanıyor, küçüklüğümüzden beri işte sen annenden daha mı iyi bileceksin babandan daha mı iyi bileceksin veya öğretmeninden daha mı iyi bileceksin tarzı yaklaşımlardan dolayı...”Ö17

Zaten toplum olarak büyük problemimiz var bu konuda ama öncelikli olarak iletişim becerilerimiz bunun üzerine artırabilecekleri konu da eleştirel düşünce.Ö17

Toplumumuzda eleştirme deyince bir şey hakkında kötü yorumda bulunmak olarak algılıyoruz ama öyle değil yapıcı bir şekilde eleştirmek toplum olarak bizi ileriye de götürür.” Ö11



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında Meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyacın belirlenmesine ilişkin bulguların sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları, ilgili alanyazın doğrultusunda yorumlanarak tartışılmıştır. Daha sonra araştırmanın sonuçları, uygulayıcı ve araştırma önerileriyle sonlandırılmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde çalışmanın dört alt problemine ilişkin elde edilen veriler dört alt başlıkta incelenmiştir. Birinci alt problem olan “*meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ne düzeydedir?*” sorusu ise üç ayrı boyut altında incelenmiştir.

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri seviyesi ne düzeydedir? Sorusu üç boyut altında incelenmiştir.

1. Meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin “*orta düzeyde*” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazınına bakıldığında Doğru Oral (2018) ve Şahin Kölemen (2017) lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği ve Akar ve Kara (2016) ise ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalarda öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumda yapılan araştırma sonuçlarının alanyazındaki farklı çalışmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Karabacak (2011) tarafından ilkökul öğrencileriyle yapılan çalışmada ise öğrencilere uygulanan eleştirel düşünme becerileri ölçeği sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç ile iki çalışma arasında farklılık bulunduğu görülmektedir. Ersoy ve Başer (2011) ‘in ortaokul öğrencileriyle ve Patandung (2023)’ un lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada ise öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu bağlamda iki çalışma sonuçları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Görüldüğü üzere çeşitli kademelerde gerçekleştirilen çalışmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeyleri noktasında farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin içinde bulundukları

ortamlardan(okul, aile, arkadaş çevresi vb.) kaynaklı farklılık gösterdiği düşünülmektedir.

2. Meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğine kadın ve erkeklerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın kadınlar lehine olduğu sonucu elde edilmiştir. Alanyazınına bakıldığında Sakar ve Aybek (2016) ve Özelçi Yılmaz (2012) öğretmen adaylarıyla, Mete (2021)' nin ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Doğru Oral (2018) ve Demir Aybek (2014) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Lise öğrencileri, ortaokul öğrencileri ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmalar arasındaki temel farklılığın nedeninin ise Eleştirel düşünme becerilerinin lise döneminde olgulaşmaya uğramasından dolayı oluşan zihinsel karmaşadan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bunun dışında öğrencilerin içinde bulundukları çevre etmenlerin (aile, okul, arkadaş çevresi vb.) de bu farklılığı ortaya çıkardığı söylenbilir.
3. Meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin akademik başarıya göre farklılaştığı ve bu farklılığında akademik başarı orta ve yüksek öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazınına bakıldığında Özelçi Yılmaz (2012), Demirel (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eleştirel düşünme düzeylerinin akademik başarıya göre farklılaştığı; Akar ve Kara (2016) tarafından yapılan çalışma da akademik başarının eleştirel düşünme becerisini geliştirmede önemli bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda çalışmadan elde edilen bulguların alanyazındaki çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Buna göre eleştirel düşünme becerilerini ders süreçlerinde aktif kullanan öğrencilerin akademik başarılarında yükselme meydana geldiği söylenebilir. Elde edilen bu sonuç öğrencilerin; ders içi ve ders süreçlerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi yönünde faaliyetlere katılmalarının önemini ortaya koymaktadır.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma. Meslek lisesi öğrencilerine yönelik uygulanan P4C destekli eleştirel düşünme becerileri etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun eleştirel düşünme becerileri ön-test ve

son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın son-test lehine olduğu sonucu elde edilmiştir. Pala (2022), Parkin (2022), Wu (2021), Rahdar, Pourghaz ve Marziyeh (2018), Işıklar ve Abalı Öztürk (2022) , Şahin (2023), Ulucan (2023), Canbaz ve Kaplan Sayı (2022), Işıklar (2019), Türksoy (2020), Karadağ ve Yıldız Demirtaş (2018) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda da P4C etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ön-testlerine göre son-testleri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucu edilmiştir. Bu durum yapılan çalışmanın sonuçlarıyla alanyazındaki sonuçlar arasında uyumluluk olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışma ile alanyazındaki çalışmalara bakıldığında P4C etkinliklerinin öğrencilerin başta eleştirel düşünme becerileri olmak üzere birçok bilişsel ve duyuşsal beceriyi olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Ulucan, 2023).

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma. Meslek lisesi öğrencilerine yönelik uygulanan P4C destekli eleştirel düşünme becerileri etkinliklerine yönelik öğrencileri görüşleri doğrultusunda toplamda üç tema elde edilmiştir. Bu temalar *etkinlik değerlendirme*, *kişisel değerlendirme* ve *düşünme becerileri* şeklinde sınıflandırılmıştır.

Etkinlik değerlendirme temasında *dikkat çekme* ve *tutum geliştirme* kodları elde edilmiştir. Dikkat çekme kodunda, öğrencilerin kendilerine uygulanan öğretim tasarısında etkinlikte ilginç buldukları ve etkinlikle ilgili sevdikleri kısımlar ile ilgili görüşleri ele alınmıştır. Buna göre öğrenciler; etkinlik esnasında bir konu hakkında herkesin farklı düşüncelerinin olmasının, istedikleri zaman sınıf olarak seviyeli bir tartışma ortamı oluşturabileceklerini gördükleri ve bu durumun da onların dikkatini çektiğini, etkinliği önemli kıldığını dile getirmişlerdir. Tutum geliştirme kodunda ise; öğrencilerin etkinliklerden hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları noktaları ele alınmıştır. Buna yönelik öğrenciler etkinlikte en çok eğlenerek fikir üretmenin hoşlarına gittiğini, etkinlikler sayesinde pozitif olmanın başkalarının düşüncelerine saygılı olmanın öneminin farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Yurtbakan (2022) tarafından özel yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilerin öğrencilerin Çocuklar için Felsefe etkinliklerini eğlenceli buldukları, bundan dolayı sürekli bu etkinliklerin içinde bulunmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu durum da Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin öğrencilerin dikkatini derse çekebilmek için kullanılabilecek etkinli bir yöntem olabileceğini göstermektedir.

Kişisel değerlendirme temasından *öz farkındalık* ve *sosyal beceriler* kodları elde edilmiştir. *Öz farkındalık* kodunda ise öğrenciler kendilerine uygulanan P4C destekli eleştirel düşünme becerileri etkinliklerine ile birlikte kendileri ve çevreleriyle ilgili birçok farkındalık elde ettiklerini dile getirmişlerdir. Özellikle tartışma ortamlarına karşı ön yargılı olduklarını ancak bu ön yargıyı kırdıkları, düşünmeye yönelik algılarının değiştiğini ve özgürlük, mutluluk, dikkatsizlik gibi kavramlar karşısında farkındalık elde ettiklerini belirtmişlerdir. Sosyal beceriler koduna göre ise öğrenciler etkinlikler sonrasında arkadaşlarıyla daha fazla fikir paylaşımı yapmaya başladıkları, ailelerine isteklerini dile getirme noktasında çözüm yolları buldukları ve mesleki yaşantılarında insanlarla yapacakları paylaşımlar konusunda çeşitli farkındalıklar elde ettikleri görüşlerini bildirmişlerdir. Turhan (2021), Ulucan (2023), Sarıkaya Tezcan (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çocuklar için felsefe etkinliklerine düzenli katılım sağlayan öğrencilerin etkinlikteki yaşantılarını sosyal yaşamlarında da kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Buna göre Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin öğrencilerde *öz farkındalık* oluşturmaya birlikte öğrencilerin edindikleri farkındalıkların sosyal becerilerine de etki ettiği söylenebilir.

Düşünme becerileri temasına ilişkin bulgular; *eleştirel düşünme*, *problem çözme* ve *empati geliştirme* kodları altında toplanmıştır. Eleştirel düşünme kodunda, öğrenciler etkinliklerle birlikte bilginin gerçekliğini sorgulamaya başladıkları ve bunun önemli bir durum olduğu, günlük hayatlarında da yapıcı tartışma yapılabileceğini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Özcan (2022), Türksoy (2020), Şahin (2023), Güler ve Şengül (2023) gerçekleştirmiş oldukları çocuklar için felsefe etkinliklerinden elde edilen sonuçlara benzer olarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Problem çözme kodunda ise öğrenciler etkinlikler sonrasında olaylara çözüm bulma konusunda kolaylık yaşadıkları, bir duruma karar verirken çeşitli süreçlerden geçtiklerinin farkına varmaları konusunda değişiklik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında Karagöz (2022), Ulucan (2023) ve Erkol (2023) çocuklar için felsefe konularındaki yaptıkları çalışmalardan elde edilen sonuçlarda öğrencilerin problem çözme konusunda yeterliliklerin arttığı görülmüştür. Empati geliştirme kodunda öğrenciler başkalarının fikirlerine saygı duyma ve bir durum karşısında kendilerini başkalarının yerine koymanın önemini daha iyi anlamaları elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

P4C etkinliklerinin uygulanarak öğrenci görüşlerinin alındığı Korla Öztürk (2022), Özkılıç (2023), Pala (2022), Auriac-Slusarczyk vd. (2020) ve Kizel (2019) yapmış oldukları çalışmalarda öğrencilerin P4C deneyimleriyle birlikte sorgulama, olaylara farklı açılardan bakma, yeni bakış açıları geliştirme ve hayal güçlerini geliştirdiği yönünde görüşler ortaya koydukları görülmektedir. Bu durum ise çalışmanın alanyazındaki P4C konusunda çalışmalarda öğrenci görüşleriyle benzerlik taşıdığını göstermektedir. Topping, Trickey ve Cleghorn (2020)' un yapmış oldukları çocuklar için felsefe uygulamalarının akran öğrenmesi, işbirlikli öğrenme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, metabilişsel düşünme gibi konularda da öğrencilere pozitif yönde etkisi bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında Kariko (2016) eleştirel düşünme becerisinin çocuklarda geliştirilmezse çocukların sonraki yaş dönemlerinde sıkıntı yaşayabileceklerine dikkat çekerek çocuklar için felsefenin olabildiğince çok öğrenciye ulaşması gerektiğine dikkat çekmiştir. Yapılan çalışmadaki ve alanyazındaki çocuklar için felsefe ile ilgili çalışmalara bakıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu ve bu ihtiyacın da çocuklar için felsefe destekli eleştirel düşünme programlarıyla geliştirilebileceği söylenebilir.

5.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda toplamda dört tema elde edilmiştir. Bu temalar; *öğretmen özellikleri, öğrenci özellikleri, öğretim programı özellikleri ve çevresel etmenler* olarak sınıflandırılmıştır.

Öğretmen özellikleri temasına ilişkin bulgular; *hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim ve eleştirel düşünmeye yönelik tutum* kodlarından oluşmaktadır. Hizmet öncesi eğitim kodunda öğretmenler lisans süreçlerinde eleştirel düşünme becerilerine yönelik aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu belirterek kendilerini bu beceriyi öğrencilere kazandırma noktasında yeterli görmediklerini dile getirmişlerdir. Hizmet içi eğitim kodunda ise yine hizmet öncesi eğitim koduna paralel olarak meslek yaşamlarında aldıkları hizmet içi eğitimlerin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Suratmi ve Sopandi (2022) tarafından yapılan çalışmada ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin aldıkları eğitimler sonucunda öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bilgi ve becerilerinin iyi seviyede olduğu sonucu elde edilmiştir. İki çalışmadan elde edilen veriler arasında

zıtlıklar olduğu görülmektedir. Bu noktada farklı kademelerde çalışan öğretmenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirme noktasında hizmet içi eğitimlerin önemli bir faktör olduğu sonucu elde edilmektedir. Anngraeny ve Khongput (2022) yapılan çalışmada da öğrencilerin eleştirel düşünmeye teşvik edilmesi adına öğretmenlere yönelik eleştirel düşünme öğretim stratejileri konusunda acil bir şekilde donanımlı bir mesleki gelişim programının tasarlanması önemine değinilmiştir. Eleştirel düşünmeye becerilerine yönelik tutumları kodunda, öğretmenler eleştirel düşünme becerilerinin öğretim programlarında yer alması gereken bir beceri olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Öğrenci özellikleri temasına ilişkin bulgular; *eleştirel düşünme ihtiyacı* ve *eleştirel düşünme beceri düzeyleri* kodları etrafında şekillenmiştir. Eleştirel düşünme ihtiyacı kodunda öğretmenler meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini kazanarak mezun olmalarının önemine değinmişlerdir. Eleştirel düşünme becerileri düzeyleri kodunda ise öğretmenler öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düzeylerinin oldukça yetersiz düzeyde olduğunu ve buna yönelik tutumlarının da düşük olduğunu belirtmişlerdir. Şahin Kölemen ve Erişen (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine sahip olma konusunda “kararsız” oldukları; yine aynı şekilde meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin de öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları noktasında “kararsız” oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ulusoy ve Karakuş (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada anadolu ve meslek lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin “yeterli” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Ulusoy ve Karakuş (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile Şahin Kölemen ve Erişen (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bu durumun çalışmaya katılım sağlayan çalışma örnekleminde kaynaklı ortaya çıktığını düşünülmektedir. Şahin Kölemen ve Erişen (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya sadece meslek lisesi öğrencileri katılım sağlarken, Ulusoy ve Karakuş (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya hem anadolu lisesi hem de meslek lisesi öğrencilerinin katılım sağladığı görülmektedir.

Öğretim programı özellikleri temasına ilişkin bulgular ise; *mevcut öğretim programları, dersin hedefleri, öğrenme-öğretme süreci, öğrenme ortamı ve program geliştirme çalışmaları* olmak üzere beş kod altında toplanmıştır. Mevcut öğretim programları kodunda öğretmenler kullandıkları öğretim programlarındaki eleştirel düşünme becerilerine yönelik içeriklerin yeterli olduğunu, özellikle maarif modeli kapsamında güncellenen öğretim programlarının içeriklerinin eleştirel düşünme kapsamında zengin olduklarını belirtmiş ancak bu içeriğin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesinde yetersiz kaldığını dile getirmişlerdir. Ders hedefleri kodunda öğretmenler, eleştirel düşünme becerilerine yönelik hedeflerin günlük yaşamla ilişkilendirilerek ayrı bir öğretim programı olarak yer alması gerektiğini bildirmişlerdir. Öğrenme-öğretme süreci kodunda, eleştirel düşünme becerileri öğretimi konusunda soru-cevap, beyin fırtınası, münazara, örnek olay ve istasyon tekniği gibi yöntem-teknikleri kullandıkları ancak süreç içinde ve öğrencilerin bilgi ve beceri eksikleri konusunda sıkıntı yaşadıkları görüşlerini sunmuşlardır. Yeşilyurt (2021) tarafından yapılan çalışmada sınıf içinde; açık uçlu soru sorma, sorunları farklı yollarla çözme, örnek olay, altı sapka, beyin fırtınası, istasyon gibi tekniklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için kullanılabileceğine değinilmiştir. Ancak öğretmenin de eleştirel düşünmeyi kullanarak öğrencilere örnek olmasının kullanılan yöntem ve teknikler kadar önemli olduğu da belirtilmiştir. Ünlü (2017) tarafından eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen eğitimi programının öğretmenlere uygulaması sonucunda öğretmenlerin eleştirel düşünme konusundaki sınıf içi davranışlarında olumlu değişiklikler meydana geldiği görülmüştür. Bu durumda öncelikle öğretmenlerin eleştirel düşünme konusunda eğitilmesi ve sonrasında öğretmenlerin öğrencilere bu konuda örnek olacak davranışlar sergilemelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğrenme ortamı kodunda öğretmenler öğretim süreçleri boyunca sınıf düzenini demokratik bir hale getirmek için U düzeni ya da grup çalışmalarına elverişli olacak şekilde düzenlediklerini ancak öğrencilerin birbirlerine saygı duymaları anlamında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Program geliştirme çalışmaları kodunda öğretmenler eleştirel düşünme becerilerine yönelik ayrı bir öğretim programı olması gerektiğini düşünmektedirler. Bunun yanında da öğrencilerin özgür ve demokratik bir

öğrenme ortamında bulunabilmeleri adına eleştirel düşünme becerilerinin okul dışı etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Çevresel etmenler temasına ilişkin bulgular; *aile etmeni* ve *toplum etmeni* kodları altında incelenmiştir. Aile etmeni kodu altında öğretmenler, eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde ailenin önemli bir faktör olduğunu bu sebeple de öncelikli olarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik yetişkin eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Toplum etmeni kodunda öğretmenler, toplumsal normların, gelenek ve göreneklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini etkileyen önemli bir diğer faktör olduğuna dikkat çekmişlerdir. Kathryn (2024) tarafından yapılan çalışma da toplum içinde sorgulayıcı bakış açısını kullanarak olaylara farklı bakış açılarıyla bakan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini günlük hayatında kullanma düzeyinin daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuca paralel olarak toplum faktörünün eleştirel düşünme üzerinde önemli olduğu söylenebilir.

Alanyazınına bakıldığında Palavan vd. (2015), Wan vd. (2023) ve Aimee (2024) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntem ve teknikler konusunda yetersiz oldukları, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde ailenin önemli bir faktör olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durum üç çalışmadan elde edilen sonuçlar arasında paralellik olduğunu göstermektedir. Buna yönelik ise meslek lisesi öğrencilerinin yanında yetişkin eğitimi olarak da eleştirel düşünme becerileri konusunda çeşitli programların geliştirilerek uygulanmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Palavan (2020) ve Naeem&Rana (2023) tarafından öğretmen adaylarına yapılan çalışmaya bakıldığında ise öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Önal ve Erişen (2019) tarafından yapılan çalışmada ise eğitim fakültelerinde yetişen öğretmen adayları için eleştirel düşünme becerilerini içeren programların geliştirilmesiyle öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere aktarabilme noktasında bilgi ve becerilerinin artacağını belirtmişlerdir. Bu ifadelerden yola çıkarak öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde eleştirel düşünme becerileriyle ilgili yeterli derecede eğitim almadıkları sonucu ile örtüşmektedir. Bu durumda öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde eleştirel düşünme beceriyle ilgili aldıkları eğitimlerin artırılmasının öğretmenlerin çalışma yaşamlarında daha nitelikli eleştirel düşünme ortamı oluşmasına olanak sağlayacaktır.

Yağcı (2008), Cingöz (2019) ve Soukaina vd. (2024) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu, bu konuda mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda çalışma sonuçları arasındaki benzerlik dikkat çekmektedir. Çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yanında öğretmenlerin de faydalanabileceği mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi öğretmenlerin beceri gelişimi açısından etkili olabilecektir. Lam (2021) yılında yapmış olduğu çalışmada Çocuklar için Felsefe uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemede önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada öğretmenlere yönelik Çocuklar için Felsefe ile desteklenmiş çeşitli öğretim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri için de kullanılabileceği görülmektedir. Akkocaoğlu Çayır (2018), Bush (2019) ve Green, Condy ve Chigona (2012) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının Çocuklar için Felsefe etkinliklerine yönelik görüşlerini belirleyebilmek için öğretmen adaylarıyla Çocuklar için Felsefe etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının süreç boyunca soru sorma, tartışma yapmak ve Çocuklar için felsefeyi müfredatla ilişkilendirmek için çaba sarf ettikleri görülmüştür. Bu da öğretmen adaylarıyla yapılan Çocuklar için Felsefe eğitimlerinin öğretmen adaylarının hizmet içi eğitim sürecinde sorgulama becerilerindeki yeterliliklerin artması için kullanılabilecek bir yöntem olarak kullanılabileceğini bize göstermektedir.

Doğanay&Yağcı (2011) ve Karnaz (2022) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini öğrencileri kazandırmak için demokratik ve pozitif bir sınıf ortamı sağlamaya çalıştıkları ancak bunu sağlamaya çalışırken de çeşitli sıkıntılarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu da iki çalışmadan elde edilen verilerin benzerlik gösterdiği sonucunu vermektedir. Kanmaz (2022) yılında yapılan çalışmada öğretmenler eleştirel düşünme becerilerinin ders içerikleri ile koordineli bir şekilde öğretilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin uyguladıkları maarif modeliyle birlikte öğretim programlarında eleştirel düşünme becerilerinin yaygın kullanıldığı konusundaki görüşleri ile örtüşmektedir.

5.2.Öneriler

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara ve ileriki araştırmalara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir.

5.2.1.Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından planlanan/yapılacak program güncelleme/geliştirme çalışmaları kapsamında Çocuklar için Felsefe etkinliklerinin de kullanıldığı eleştirel düşünme becerileri programları geliştirilebilir.
2. 2024 yılında yayımlanan ve uygulanmaya başlanan Maarif Yüzyılı Modelinde bakıldığında yetiştirilmek istenen öğrenci profili içinde sorgulayıcı, meraklı, eleştirel düşünebilen bireylerin olduğu görülmektedir. Bu durumda Türkiye Yüzyılı Maarif modeli ilkelerini temele alan meslek lisesi öğrencileri için ayrı bir eleştirel düşünme öğretim programı geliştirilebilir (TYMM, 2024).
3. Öğretmenlere yönelik gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi/mesleki gelişim programları aracılığıyla öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hatta eleştirel düşünme becerileri öğretim konusunda mesleki bilgi ve beceriye sahip olmaları sağlanabilir.
4. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için tüm öğretim kademelerinde dikey kaynaşıklığa dikkat edilerek öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması önerilebilir.
5. Eleştirel düşünme öğretiminde geliştirilecek öğretim programları yanında sosyal medya aracılığıyla da çeşitli ortamlar(Web siteleri, online bültenler vb.) oluşturularak eleştirel düşünme becerileri konusunda farkındalıklar yaratılabilir.

5.2.2.Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma meslek lisesi öğrencilerine yönelik eleştirel düşünme becerileri ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Diğer öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi/mesleki gelişim programlarında eleştirel düşünme becerileri ile ilgili eğitimlerinin yetersiz

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerle yürütülecek çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

3. Yürütülen bu çalışma ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin 21. yüzyıl insan profiline uygun bir şekilde mezun olabilmeleri için eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye imkan verecek program tasarılarının geliştirilmesi, var olan programların güncellenmesinde eleştirel düşünme becerilerine önem verilmesi önerilebilir.
4. Gerek öğrencilerin gerek öğretmenlerin gerekse toplumun eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlere ihtiyaç olduğu belirlenmiştir. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimin yanı sıra yetişkin eğitimi programları ile toplumun her kademesindeki bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye fırsat sunacak eğitim planlamaları yapılması önerilebilir.
5. Eleştirel düşünme becerileri ile birlikte diğer düşünme becerilerini de içine alarak bütünsel bir çalışma gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, F. (2022). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme ve İngilizce konuşma becerilerinin “Çocuklar için Felsefe (P4C)” yaklaşımı aracılığı ile geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Adıgüzel, C., Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 220-236. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13711/166003> sayfasından erişilmiştir.
- Akar, C., & Kara, M. (2016). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1339-1355. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/25000/263928> sayfasından erişilmiştir.
- Akdağ, E. (2018). *Infusion of critical thinking skills into high school 10th grade efl classes* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2015b). Çocuklar için felsefe. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 27, 17-28.
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2018). Öğretmen eğitiminde çocuklar için felsefe: etkileri, zorlukları ve önerileri. *Uluslararası Elektronik İlköğretim Dergisi*, 11(2), 173-180. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1344914>
- Akkocaoğlu Çayır, N. (2023). Öğretmenlerin çocuklar için felsefe uygulamalarına ilişkin görüşleri: sorunlar ve çözümler. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 21(2), 302-351. DOI: 10.20981/kaygi.1344914

- Akkoyunlu, B., & Soylu, Y. (2008). A study of student's perceptions in a blended learning environment based on different learning styles. *International Forum of Educational Technology & Society*, 11(1), 183-193. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.1.183?seq=1> adresinden erişilmiştir.
- Aksoy, M. (2024). *Çocuklar İçin Felsefe (P4C) yaklaşımının ilkökul öğrencilerinin fene yönelik tutum ve problem çözme becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Fırat Üniversitesi, Elazığ. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Anggraeny, E., & Khongput, S. (2022). Teachers' perceptions and practices of critical thinking instruction in Indonesian senior high schools: a case study. *TEFLIN Journal: A publication on the Reaching and Learning of English*, 33(1), 1-26. DOI: [10.15639/teflinjournal.v33i1/1-26](https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v33i1/1-26)
- Arı, D. (2020). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Arık, G. (2024). *Öğretmenlerin öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici etkinlikleri uygulama durumlarına ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Arısoy, B. (2017). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme erdemleri ve matematik dersine ilişkin tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Arsal, Z. (1998). *Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin program geliştirme uzmanlarının görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

- Arslan, P. (2020). Okul kavramına ilişkin metaforlar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/53618/668509> adresinden erişilmiştir.
- Atlay, C. (2015). 21. yüzyılın aranan becerileri. <http://www.egitimreformugirisimi.org/21-yuzyilin-aranan-becerileri/> adresinden elde edildi.
- Ay, Ş. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme güçleri ve öğrencileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri(Düzce İli Örneği)* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, M.Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (sokrates) yöntemi, *CÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/223874> sayfasından erişilmiştir.
- Avrupa Eğitim Vakfı. (2018). *Geleceğin işgücü becerileri*. European Training Foundation. <https://www.etf.europa.eu/en> adresinden elde edilmiştir.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4377/59970> adresinden erişilmiştir.
- Auriac-Slusarczyk, E., Maire, H., Thebault, C., & Slusarczyk, B. (2018). Improving the quality of philosophical writing: experimentation on the first philosophical compositions of 12 and 13-year-old pupils. *Educational Review*, 72(6), 729–751. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1546166>

- Bayrak, Ç. (2014). *Cort 1 düşünme programının “yaşamımızdaki elektrik” ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Bakır, T. (2022.). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul Örnekleme)* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Başarer, D. (2017). Bir düşünme türü olarak mantıksal düşünme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 433-442. DOI: [10.16992/ASOS.12011](https://doi.org/10.16992/ASOS.12011)
- Baştopçu, G. (2018). *Sınıföğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisini kazandırmaya yönelik uyguladıkları yöntem, teknik ve etkinliklerin kullanımının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Bayoğlu, T. (2017). Erken çocukluk eğitimi-büyük düşünceler/fikirler, modeller ve yaklaşımlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 151-156. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.323708>
- Baysal, Z. N., Arkan, K. ve Yıldırım, A. (2010). Preservice elementary teachers' perceptions of their self-efficacy in teaching thinking skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4250-4254. DOI: [10.1016/j.sbspro.2010.03.673](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.673)
- Bećirović, S., Hodžić, F., & Čeljo, A. B. (2019). Critical thinking development in the milieu of high school education. *European Journal of Contemporary Education*, 8(3). https://www.researchgate.net/publication/344272248_Critical_Thinking_Development_in_the_Milieu_of_High_School_Education adresinden erişilmiştir.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). New York: Pearson. https://www.researchgate.net/publication/307981818_Qualitative_research_for_education_An_introduction_to_theories_and_methods adresinden erişilmiştir.

- Bourn, D. (2018). *Understanding global skills for 21st century professions*. UK: Springer.
- Binkley M., Erstad O., Herman J., Raizen A., Ripley M., Rumble M. (2010). Draft white paper Defining 21st century skills. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/24_defining-21st-century-skills.pdf adresinden elde edildi.
- Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Burke, L. A., Williams, J. M., & Skinner, D. (2007). Teachers' Perceptions of Thinking Skills in the Primary Curriculum. *Research in Education*, 77(1). <https://doi.org/10.7227/RIE.77.1>
- Burkhart, L. M. (2006). *Thinking critically about critical thinking: Developing thinking skills among high school students* (Doktora Tezi). A Dissertation submitted to the Faculty of Claremont Graduate University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Graduate Faculty of Education, Claremont, California.
- Bush, Kirstens. B. (2019). A synopsis of philosophy for teachers (p4t): a study of the philosophy for children hawai'i (p4chı) educational framework applied in pre-service teacher education. *Educational Perspectives*, 51(1), 3-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1237545.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi: Ankara.
- Canadians for 21st Century (2012). A 21st century vision of public education for Canada. Erişim Adresi: <http://www.c21canada.org/wp-content/uploads/2012/05/C21-Canada-Shifting-Version-2.0.pdf>
- Canbal, M., Kerkez, B., Suna, E., Numanoğlu, K., & Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim programlarının güncellenmesi. *Journal of Education and Humanities*, 11(21), 2-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/53462/742980> adresinden erişilmiştir.

- Canbaz, B., & Kaplan Sayı, A. (2022). Çıtır çıtır felsefe kitap serisinin eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (236), 3081-3106. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.953935>.
- Carr, K. S. (1990). *How can we teach critical thinking?* Retrieved from ERIC database. (ED326304).
- Cheng, M. H. M., & Wan, Z. H. (2017). Exploring the effects of classroom learning environment on critical thinking skills and disposition: A study of hong kong 12th graders in liberal studies. *Thinking Skills and Creativity*, 24(152-163). DOI: [10.1016/j.tsc.2017.03.001](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.03.001).
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. Baskı). United Kingdom: SAGE Publications, Inc. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf adresinden erişilmiştir.
- Creswell, J. W., & Plano, C. V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (SAGE Publications).
- Çaylan, Ş. (2022). *İstihdamda ve eğitimde eleştirel düşünme becerisi* (Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Cingöz, O. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimine ilişkin görüşleri* (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Kayseri. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills developing effective analysis and argument* (1. Baskı). New York: Palgrave Macmillan.
- Cotton, K. (1991). *Teaching thinking skills*. Retrieved, from Northwest Regional Educational Laboratory's School Improvement Research Series.
- Cotton, K. (1993). Developing employability skills. *School Improvement Research Series*.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çiçek, D. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile okul motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, (14), 359-379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>
- Daniel, M.F. (1998). P4C in preservice teacher education: difficulties and successes encountered in two research projects. *Analytic teaching*. 19 (1),15-28. <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/689/473> adresinden erişilmiştir.
- Davidson, B. W., & Dunham, R. A. (1997). Assessing efl student progress in critical thinking with the ennis-weir critical thinking essay test. *JALT Journal*, 19(1), 43-58. <https://jalt-publications.org/files/pdf-article/jj-19.1-art3.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Dede, C. (2009). Comparing frameworks for “21st century skills”. *Harvard Graduate School of Education*. [https://stechnology.pbworks.com/f/Dede_\(2010\)_Comparing%20Framework%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf](https://stechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing%20Framework%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Deliktaş, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İstanbul Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Demir, R., & Aybek, B. (2014). Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 122-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23509/250486> adresinden erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, O. E. (2024). Eleştirel düşünme ve akademik başarının doğasını anlamak: fen eğitimi kapsamında bir analiz. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(17). <https://doi.org/10.57135/jier.1447227>.
- Dewey, J. (1933). *Nasıl düşünüyoruz?* Ankara: Fol Yayıncılık.
- Doğanay, A., & Yağcı, R. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 6(2), 1679-1702. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19820/212093> adresinden erişilmiştir.
- Doğru Oral, S. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 2(2), 174-189. DOI: 10.31798/ses.484691
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7798/102148> adresinden erişilmiştir.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10. <https://doi.org/10.2307/1174885>
- Ennis, R. (1997). Incorporating Critical Thinking in the Curriculum: An Introduction to Some Basic Issues. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16 (3), 1-9. DOI: 10.5840/inquiryctnews199716312
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities. http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/the_nature_of_criticalthinking_51711_000.pdf. adresinden erişilmiştir.

- Erdem, A. R., & Genç, G. (2015). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 32-44. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210712> adresinden erişilmiştir.
- Erkol, E. D. (2023). *Okul öncesinde çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının öğretmen ve akademisyen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Eroymak, S. S. (2024). *Çocuklar için felsefe (P4C) uygulamalarının ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Ersoy, E., & Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademede eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder> adresinden erişilmiştir.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction—The Delphi report. *Millbrae, CA: California Academic Press*. 17-20.
- Facione, P. A. (2011). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Millbrae, CA: Measured Reasons and The California Academic Press.
- Facione, P. A., Facione, N. C., & Gittens, C. A. (2020). What the Data Tell Us about Human Reasoning. *Critical Thinking and Reasoning*, 272-297. https://doi.org/10.1163/9789004444591_016
- Fajari, L. E. W., Sarwanto, & Chumdari. (2021). Critical thinking skills and their impacts on elementary school students. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 18(2), 161–187. <https://doi.org/10.32890/MJLI2021.18.2.6>
- Fisher, A. (2011). *Critical Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ghabanchi, Z., & Behrooznia, S. (2014). The impact of brainstorming on reading comprehension and critical thinking ability of EFL learners. *Procedia-Social*

and Behavioral Sciences, 98, 513-521. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.447>

Gann, D. (2013). *A few considerations on critical thinking instruction*. Erişim adresi: <http://www.saitamacityeducators.org/wp-content/uploads/2013/06/A-Few-Considerations-on-CriticalThinking-Instruction.pdf>.

Graves, K. (1996). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle&Heinle Publishers.

Green, L., Condry, J., & Chigona, A. (2012). Developing the language of thinking within a classroom community of inquiry: pre-service teachers' experiences. *South African Journal of Education*, 32(3), 319-330. DOI: [10.15700/saje.v32n3a583](https://doi.org/10.15700/saje.v32n3a583)

Güler, O., & Şengül, A. A. (2023). Sosyo-Bilimsel Konularda Argümantasyon Temelli Öğrenme ve P4C Yaklaşımı: Yedinci Sınıf Üzerine Bir Çalışma. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(3), 457-481. DOI: 10.20981/kaygi.1334782

Günaydın, H. M. (1995). *The delphi method*. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/308653253_The_Delphi_Method

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74. https://www.academia.edu/37943758/Ele%C5%9Ftirel_D%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme_ve_Ele%C5%9Ftirel_D%C3%BC%C5%9F%C3%BCnme_%C3%96%C4%9Fretimine_Dair_Baz%C4%B1_Yan%C4%B1lg%C4%B1lar_Critical_Thinking_and_Some_Misperceptions_On_Teaching_Critical_Thinking adresinden erişilmiştir.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16973/177364> adresinden erişilmiştir.

Gültekin, M. (2013). *Eleştirel düşünme becerilerini geliştirme programının lise öğrencilerinin otomatik düşünceleri üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Sakarya

Üniversitesi, Sakarya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Gülveren, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Gürcüm, B. H. (2017). Geleneksel tekstil tasarımı için tasarım tabanlı araştırma süreci. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 4(11), 481-489. DOI: <https://doi.org/10.26450/jshsr.82>

Güzel, İ. (2022). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Haar, M. (2018). Increasing sense of community in higher education nutrition courses using technology. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 50(1), 96-99. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2017.04.015>

Hager, P., & Kaye, M. (1992). Critical thinking in teacher education: a process-oriented research agenda. *Australian Journal of Teacher Education*, 17(2). <https://doi.org/10.14221/ajte.1992v17n2.4>

Halpern, D. F. (1996). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50(4), 270-286. DOI: [10.1353/jge.2001.0024](https://doi.org/10.1353/jge.2001.0024)

Hill, I. (2002). The history of international education: an international baccalaureate perspective. *International Education in Practice: Dimensions for national and international schools* in (s. 18–29). London: Kogan Page.

Hotaman, D. (2008). *Yeni ilköğretim programının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

- Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Işıklar, S., & Abalı Öztürk, Y. (2022). Çocuklar için felsefe (P4C) öğretim programının felsefi sorgulama ve problem çözme becerileri yoluyla eleştirel düşünme üzerindeki etkisi. *International Journal of Contemporary Educational Research*. 9(1), 130-142. <https://doi.org/10.33200/ijcer.942575>.
- Jones, E. A., Hoffman, S., Moore, L. M., Ratcliff, G., & Tibbetts, S. (1995). *National assessment of college student learning: identifying college graduates' essential skills in writing, speech and listening, and critical thinking*. The Pennsylvania State University: U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383255.pdf> adresinden erişildi.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: a guide and resource book for teachers* (1. Baskı). Language Teaching Library.
- Judge, B., McCreery, E., & Jones, P. (2009). *Critical thinking skills for education students (study skills in education series)*. Hawthorne: Learning Matters.
- Kaloç, R. (2005). *Orta öğretim kurumu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini etkileyen etmenler* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Kan, H. (2023). *Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içi uygulamaların 21. Yüzyıl öğrenen becerileri bağlamında incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Kanat, K. (2020). *Sokratik yönteme göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Kanlıpıçak, B. (2022). *Düşünme becerilerini geliştirme uygulamalarının okul öncesi dönem çocuklarının düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Kanmaz, A. (2022). Middle School Teachers' Critical Thinking Skills and Awareness towards Teaching Critical Thinking Skills. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(4), 1648-1671. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1353469.pdf> adresinden erişilmiştir.

Karabacak, H. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.

Karacaoğlu, Ö. C. (2009). İhtiyaç analizi ve delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği. *I.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, Çanakkale.

Karadağ, F., & Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 43(195), 19-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7268>

Karagöz, S. (2022). *Çocuklarla felsefe eğitiminin 60-72 aylık çocukların akıl yürütme örüntüleri ve kanıt kullanımları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karikó, S. (2016). The new responsibility and challenge of education: the current and prospective situation of philosophy for children. *Practice and Theory in Systems of Education*, 11(2), 105-117. DOI: [10.1515/ptse-2016-0013](https://doi.org/10.1515/ptse-2016-0013)

- Kathryn, J. A. (2024). "Why is this hard, to have critical thinking?" exploring the factors affecting critical thinking with international higher education students. *Active Learning in Higher Education*, 25(3), 537-550.
- Kaya, B. (2008). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretimine yönelik öz-yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Kazu, Y., Demirli D. (2002). Mesleki ve orta öğretim kurumlarındaki gelişmeler. *Milli Eğitim Dergisi* (155–156). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/32959/328644> adresinden erişilmiştir.
- Kestel, M., & Şahin, M. (2018). Eğitimde eleştirel düşünme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 40-49. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/05.muharrem_kestel.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kızılkaya Namlı, A. (2021). *Eğitimin kavramsal temelleri* (1. baskı). İstanbul: Efe akademi Yayınları.
- Kizel, A. (2019). Enabling identity as an ethical tension in a community of philosophical inquiry with children and young adults. *Global Studies of Childhood*, 9(2), 145-155. <https://doi.org/10.1177/2043610619846335>
- Kleemola, K., Hyytinen, H., & Toom, A. (2023). Critical thinking and writing in transition to higher education in Finland: Do prior academic performance and socioeconomic background matter? *European Journal of Higher Education*, 13(4), 488-508. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2075417>
- Kraak, B. (2018). Kritisches denken als bildungsaufgabe. Erişim adresi: <https://www.hochbegabtenhilfe.de/kritisches-denken-als-bildungsaufgabe/>
- Korkmaz, Z. S. (2018). *Eleştirel düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

- Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2009). Öğretim kademelerine göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 19-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59518/855936> adresinden erişilmiştir.
- Kurbunar, Ş. (2023). *İmam hatip liseleri için özel amaçlı ingilizceye yönelik ihtiyaç analizi çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Kurnaz, A. (2007.) *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Lam, C. M. (2012). Continuing Lipman's and Sharp's pioneering work on philosophy for children: using *Harry* to foster critical thinking in Hong Kong students. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 187-203. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.658669>
- Lam, C. M. (2021). The impact of philosophy for children on teachers' professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27 (7), 642-655. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1322295> adresinden erişilmiştir.
- Leventoğlu, E. (2024). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler doğrultusunda incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, , Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Lomax, K. E. M. (2022). *Effect of critical thinking skills instruction on preservice teachers' self-efficacy levels* (Doktora Tezi). The University of West Florida, Florida. <https://www.proquest.com/docview/2706756773?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses> adresinden erişilmiştir.
- Lintner, A. (2024). A case study on critical thinking and artificial intelligence in middle school. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*,

23(4), 1-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1444543.pdf> adresinden erişilmiştir.

Linstone, H. A. ve Turoff, M. (2002). The delphi method: Techniques and Applications. University of Southern California ©2002 Murray Turoff and Harold A. Linstone. DOI:[10.2307/3150755](https://doi.org/10.2307/3150755)

Lipman, M. (1976). Philosophy for children. *Wiley*, 7(1), 17-39. Erişim Adresi: <https://www.jstor.org/stable/24435193>

Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: some findings of the philosophy for children program. *Taylor & Francis, Ltd.*, 71(5), 277-280. <https://eric.ed.gov/?id=EJ568465> adresinden erişilmiştir.

Lipman, M. (1987). Critical Thinking: What can it be? *Analytic Teaching*, 8(1), 5-12.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2. Baskı). New York: Cambridge University Press.

Lombardi, L., Thomas, V., Rodeyns, J., Mednick, J. F., Backer, F. D., & Lombaerts, K. (2021). Primary school teachers' experiences of teaching strategies that promote pupils' critical thinking. *Educational Studies*, 50(5). <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1990017>

Newmann, F. M. (1991). Classroom thoughtfulness and students' higher order thinking: common indicators and diverse social studies courses. *Theory & Research in Social Educations*, 19(4), 409-431. doi: 10.1080/00933104.1991.10505649

Mahboubbeh, A., Whitehead Jenna, Kimberly A., S.-R., & Barbara, W. (2023). The impact of philosophy for children (P4C) on middle school students' empathy, perspective-taking, and autonomy: Preliminary outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 43(1), 26-44. <https://eric.ed.gov/?q=philosophy+for+children&pg=2&id=EJ1448583> adresinden erişilmiştir.

Mahdi, O. R., Nassar, I. A., & Almuslamani, H. A. İ. (2020). The role of using case studies method in improving students' critical thinking skills in higher

education. *International Journal of Higher Education*, 9(2), 297-308.
doi:10.5430/ijhe.v9n2p297

Marshall, C., Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (Sixty Edition).
London: SAGE Publications.

McGregor, Debra. 2007. *Developing thinking; developing learning*. İngiltere:
McGraw-Hill Education.

Mcguinness, C. (2002). ACTS (Activating Children's Thinking Skills): A
methodology for enhancing thinking skills across the curriculum (with a focus
on knowledge transformation). Erişim
adresi: https://www.researchgate.net/publication/237780182_ACTS_Activating_Children%27s_Thinking_Skills_A_methodology_for_enhancing_thinking_skills_across_the_curriculum_with_a_focus_on_knowledge_transformation.

McKown, M. L. (1997). *Improving leadership through better decision making:
Fostering critical thinking*. Air Command and Staff College.

Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. Ankara. Erişim
adresi: https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Enqa/TYC_tebliğ_Tr.pdf

Mete, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi.
Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(2), 492-509. <https://doi.org/10.16916/aded.887592>

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded
Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016a). *Düşünme eğitimi dersi öğretim programı*. Ankara:
MEB Basımevi.
https://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_05/13031301_dusunme_egitimi_dersi.pdf adresinden elde edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *II. Eğitim kongresi “eğitimden üretime sektörle iş
birliğine”*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_05/03174816_II_EYitim_Kongresi_KitabY.pdf adresinden erişilmiştir.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-vizyonu/icerik/23> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *PISA nedir?* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/>
- Moeini, H.(2008). Identifying needs: a missing part in teacher training programs. *International Journal of Media, Technology And Lifelong Learning*, 4(1), 1-12. <https://www.seminar.net/images/stories/vol4-issue1/moini-identifyingneeds.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Morzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, Z. B., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction*. Washington: Office of Educational Research and Improvement. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED294222>
- Müstakil Sanayici ve İş Adamları Derneği. (2008). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim sorunlar-öneriler*. https://www.musiad.org.tr/uploads/yayinlar/arastirma-raporlari/pdf/mesleki_teknik_egitim_raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Naeem, M., & Rana, R. A. (2023). An investigation about creative and critical thinking skills of prospective teachers: a preliminary study. *Bulletin of Education and Research*, 45(3), 35-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1422135.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Norton, R. E. (1997). *Dacum handbook*, Ohio State University, Center on Education and Training For Employment: Columbus
- Ocak, G. (2020). *Yöntem ve teknikler*. G. Ocak, (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- OECD. (2009). *OECD journal on development: development co-operation report 2009*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd.org/en/publications/development-co-operation-report-2009_dcr-2009-en.html adresinden erişilmiştir.

- OECD/ Asia Society (2018). *Teaching for global competence in a rapidly changing world*. Erişim adresi: <https://asiasociety.org/sites/default/files/inline-files/teaching-for-global-competence-in-a-rapidly-changing-world-edu.pdf>
- Orhan, A. (2021). *Farklı yaklaşımlarla yürütülen eleştirel düşünme öğretiminin lise öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine, eğilimlerine ve çevresel tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Opak, B. (2022). *Düşünme becerileri ve çocuklarla felsefe (P4C) temelli öğretmen eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin epistemolojik inanç ve öğretim pedagojileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2012). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Boston: Cengage Learning.
- Osborn, A. F. (1957). *Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking* (3. Baskı). Scribner.
- Önal, İ., & Erişen, Y. (2019). Öğretmen yetiştirme programlarında eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması ihtiyacı. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-78. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/48807/581460> adresinden erişilmiştir.
- Önal, İ. (2020). *Eleştirel düşünme becerilerine yönelik bir program geliştirme çalışması* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Özcan, M., & Tamer, M. A. (2014). Örgün mesleki ve teknik eğitim sisteminin mesleki eğitimin paydaşlarınca değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 205-224. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/441944> adresinden erişilmiştir.

- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26123/275185#article_cite adresinden elde edilmiştir.
- Özelçi Yılmaz, S. (2012). *Eleştirel düşünme tutumuna etki eden faktörler: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Özkan, B. (2020). *Çocuklar için felsefe neden önemlidir?* Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 4(1), 49-61. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1071822> adresinden erişilmiştir.
- Özkılıç, G. E. (2023). *Çocuklar için felsefe (p4c) eğitiminin bilişsel farkındalığa ve okuduğunu anlama becerisine etkisi: karma yöntem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, (200), 5-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36551/415138> adresinden erişilmiştir.
- Pala, F. (2022). The effect of philosophy education for children (p4c) on students' conceptual achievement and critical thinking skills: a mixed method research. *Education Quarterly Reviews*, 5(3), 27-41. DOI: 10.31014/aior.1993.05.03.522.
- Parkin, N. (2022). Offering philosophy to secondary school students in aotearoa new zealand. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 57(1), 87-101. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1340254> adresinden elde edilmiştir.
- Palavan, Ö. (2020). The effect of critical thinking education on the critical thinking skills and the critical thinking dispositions of preservice teachers. *Educational Research and Reviews*, 15(10), 606-627. DOI: 10.5897/ERR2020.4035

- Palavan, Ö., Gemalmaz, N., & Kurtoğlu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 26-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19576/208807> adresinden erişilmiştir.
- Patandung, Y. (2023). Adolescence students' critical thinking skills in the context of christian education. *International Journal of Asian Education*, 4(3), 150-156. <https://doi.org/10.46966/ijae.v4i3.349>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Partnership for 21st Century Learning (2019). Frameworks for 21st century learning definitions. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> adresinden elde edildi.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Critical Thinking* (1. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Peterson, M. (2004). Towards whole schools: Building a movement for dialogue and action in the 21st century. *International Journal of Whole Schooling*, 1(1), 4-7. <https://eric.ed.gov/?id=EJ854543> adresinden erişilmiştir.
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Porche, D. J. (2004). *Public & community health nursing practice: a population-based approach*. SAGE: Thousand Oaks, CA.
- Rahdar, A., Pourghaz, A., & Marziyeh, A. (2018). The impact of teaching philosophy for children on critical openness and reflective skepticism in developing critical thinking and self-efficacy. *International Journal of Instruction*, 11(3), 539-556. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1183430> adresinden erişilmiştir.
- Resnick, B. L. (1987). *Education and learning to think*. Washington: The National Academy Press.

- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Roohr, K., Olivera-Aguilar, M., Ling, G. & Rikoon, S. (2019). A multi-level modeling approach to investigating students' critical thinking at higher education institutions, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 946-96. DOI:[10.1080/02602938.2018.1556776](https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1556776)
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). 21st-century skills. *American Educator*, 17(1). <https://www.aft.org/sites/default/files/RotherhamWillingham.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Sakar, N., & Aybek, B. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 93-108. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/32036/350069> adresinden erişilmiştir.
- Schellen, M. C. (2023). Examining the relationship of critical thinking educational efforts on student grade point average and program retention. *ProQuest LLC*. <https://eric.ed.gov/?q=critical+thinking&ff1=pubDissertations%2FTheses+-+Doctoral+Dissertations&id=ED639467> adresinden erişilmiştir.
- Schreglmann, S. (2011). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Sebastian, S. (2020). Implementation of feuerstein instrumental enrichment program in a primary school in new zealand. *Journal of Cognitive Education and Psychology* <https://eric.ed.gov/?id=EJ1271294> adresinden erişilmiştir.
- Semerci., N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan temel becerilerinden eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 5(3), 1071-1091.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19823/212309> adresinden erişilmiştir.

Sezgin, E. 2011. *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

Soukaina, E., Mustapha, O., & Salah-eddine, K. (2024). Perceptions and practices of science teachers for the development of critical thinking through inquiry: a qualitative study of moroccan primary schools. *Education*, 52(5), 662-677. <https://eric.ed.gov/?q=source%3A%22Education+3-13%22&ff1=subTeacher+Attitudes&id=EJ1423637> adresinden erişilmiştir.

Sönmez, M. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik örgün öğretimin sorunları ve yeniden yapılandırılma zorunluluğu. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(147), 71-84. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/690> adresinden erişilmiştir.

Sönmez, V. ve Doğanay, A. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Stufflebeam, D., C.H. Cormick, C.O. Nelson, R.O. Brinkerhoff, (1985). *Conducting educational need assessments*, Boston: Klower - Nijhoff Publishing.

Sternberg, J. R. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.

Suratmi, S., & Sopandi, W. (2022). Knowledge, skills, and attitudes of teachers in training critical thinking of elementary school students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 16(3), 291-298. DOI: 10.11591/edulearn.v16i3.20493

Sutoyo, S., Agustini, R., & Fikriyati, A. (2023). Online critical thinking cycle model to improve pre-service science teacher’s critical thinking dispositions and critical thinking skills. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(2), 173-181. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1386742.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Şahin, K. (2018). *Spor lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve empati kurma eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, D. (2023). *Çocuklar için felsefe pedagojisinin dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerisine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Baran Ofset.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme* (1. E-Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Şahin Kölemen, C. (2017). *Mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, M, & Erişen, Y. (2010). Mesleki ve teknik eğitimde sanal eğitim uygulaması: Sanal eğitimin başarıya etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1825-1845. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185738> adresinden elde edilmiştir.
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosbilder/issue/23093/246714> adresinden erişilmiştir.
- Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P ve Benefield, P. (2005). *Thinking skills in the Early Years: a literature review*. National Foundation for Educational Research. https://eprints.whiterose.ac.uk/73999/1/Thinking_skills_in_early_years.pdf adresinden erişilmiştir.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişilmiştir.

- Talim Terbiye Kuruluğu Başkanlığı. (2023). *21. Yüzyıl becerileri ve değerkere yönelik araştırma raporu* (Araştırma raporu Sy 978-975-11-6648-7). Ankara. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/11153521_21.yy_becerileri_ve_degerlere_yonelik_arastirma_raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Taş, I. (2017). *Çocuklar için felsefe eğitimi programının 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Topping, K. J., Trickey, S., & Cleghorn, P. (2020). Philosophy for children. educational practices series.32. *UNESCO International Bureau of Education*. <https://eric.ed.gov/?id=ED609190> adresinden erişilmiştir.
- Tosun, T. (2010). *Tanzimat'tan günümüze Türkiye' de mesleki ve teknik eğitim politikaları* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Turhan, A. (2021). *Çocuklar için felsefe eğitimi programı 3. Sınıf uygulaması: Bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2019). *On birinci kalkınma planı: 2019-2023*, T. C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı Yayını, Ankara. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/On_Birinci_Kalkinma_Plani-2019-2023.pdf adresinden erişildi.
- TTGV (Technology Development Foundation of Turkey), Human resources research in technological innovation ecosystem, *Summary report*. <https://ttgv.org.tr/en/publications/human-resources-research-in-the-technological-innovation-ecosystem> adresinden erişildi.
- Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı. (2020). *Faaliyet raporu*. Erişim adresi: <https://ttgv.org.tr/media/2024/01/2020-faaliyet-raporu.pdf>
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2024). Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis>.

- Türkiye Büyük Millet Meclisi (1973). *Millî eğitim temel kanunu*. Pub. L. No. 1739, Birinci Bölüm, 14574 Türk Millî Eğitim sistemini düzenleyen genel esaslar 533 (1973).
https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc056/kanuntbmmc056/kanuntbmmc05601739.pdf adresinden erişilmiştir.
- Türksoy, N. (2020). *Çocuklar için felsefe (P4C) eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulamaya yönelik görüşlerine ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkısı: Bir karma yöntem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Ulucan, S. (2023). *Çocuklar için felsefe etkinliklerinin öğrenenlerin deneyimlerine ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi: Bir eylem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Ulusoy, B., & Karakuş, F. (2018). Lise öğrencilerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 684-699. <https://doi.org/DOI:10.17860/mersinefd.390331>.
- Ünlü, Ş. (2017). *Eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmen eğitimi programının geliştirilmesi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 53(1), 41–48.
<https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.41-48>
- Vansieleghiem, N., & Kennedy D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children-after Matthew Lipman. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182. DOI: 10.1111/j.1467-9752.2011.00801
- Wan, Y., Yao, R., & Bi, H. (2023). Views of chinese middle school chemistry teachers on critical thinking. *Chemistry Education Research and Practice*, 24(1), 161-

175. <https://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2023/rp/d2rp00237j> adresinden erişilmiştir.
- Wan, S. L. (2019). Discrepancy in conceptualizing critical thinking by scholars and secondary students. *Curriculum and Teaching*, 34(1), 71-85. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1219744> adresinden erişilmiştir.
- Watson, G., & Glaser, E. (1994). Critical Thinking Appraisal User-Guide and Technical Manual. *Pearson Education*.
- Watson, G., & Glaser, E. (2002). Watson-Glaser critical thinking appraisal-UK Edition. England: Pearson.
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach?. *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ794281> adresinden erişilmiştir.
- World Health Organization (WHO), (2000). *Workbook 3 needs assessments. evaluation of psychoactive substance use disorder treatment*. WHO/MSD/MSB 00.2d . Web: http://www.unodc.org/docs/treatment//needs_assessment.pdf adresinden 11 Temmuz 2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Wu, C. (2021). Training teachers in China to use the philosophy for children approach and its impact on critical thinking skills: a pilot study. *Education Sciences*, 11(206).
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık: Ankara.
- Yağcı, R. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde eleştirel düşünme: İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler öğretiminde, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için uyguladıkları etkinliklerin değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.

- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yefang, W., Sereerat, B.- on, Songsiengchai, S., & Thongkumsuk, P. (2024). The development of an instructional model based on experiential learning theory and six thinking hats to improve the critical thinking ability of undergraduate students. *World Journal of Education*, 14(1). <https://doi.org/10.5430/wje.v14n1p66>
- Yeşilyurt, E. (2021). Eleştirel düşünme ve öğretimi: Tüm boyut ve öğelerine kavramsal bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 14(77), 815-828. DOI:[10.17719/jisr.11663](https://doi.org/10.17719/jisr.11663)
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yörük, S. Dikici, A. ve Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye’de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312. <https://www.acarindex.com/firat-universitesi-sosyal-bilimler-dergisi/bilgi-toplumu-ve-turkiye39de-mesleki-egitim-656295> adresinden erişilmiştir.
- Yurtbakan, E. (2023). Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde ve değerler eğitiminde resimli çocuk kitaplarıyla yapılan çocuklar için felsefenin etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 856-868. <https://doi.org/10.24315/tred.1091403>
- Zerdali, E. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.



EKLER

EK 1. Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, Bu ölçek, eleştirel düşünme beceri düzeylerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz tüm bilgiler gizli tutulacak ve sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Ölçek formunu içtenlikle ve önemseyerek doldurmanızı rica eder, yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.		Düşüncenizi uygun kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.				
		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Bir arkadaşımın bana söylediğini şüphe duymadan inanırım.					
2.	Öğretmenimin söylediklerine, anlattıklarına şüphe duymadan inanırım.					
3.	Anne-babamın söyledikleri şeylere şüphe duymadan inanırım.					
4.	Bir şeyi doğru olarak kabul etmem için kalben inanmam yeterlidir.					
5.	Doğru kabul ettiğim bir şeyi herkese benimsetmeye çalışırım.					
6.	Kabul ettiğim bir şeyi ispatlamak zorunda değilimdir.					
7.	Soru sorulduğunda, hiç düşünmeden hemen yanıt veririm.					
8.	Bir şey hakkında seçim yaparken ve karar verirken, aklıma ilk geleni yaparım.					
9.	Bir problemle karşılaştığımda genelde ondan uzak durur veya onu görmezden gelirim.					
10.	Bir problemle karşılaştığımda genelde panikler ve bilinçsizce davranırım.					
11.	Okuduğum bir şey benim için doğrudur.					
12.	Bir problemi çözmek için tek bir yoldan hareket ederim.					
13.	Öğretmenime veya anne-babama fazla soru sormamayı tercih ederim.					
14.	Aklıma takılan konular hakkında kendime fazla soru sormam.					
15.	Başkalarının ne düşündükleri benim için çok önemli değildir.					
16.	Bir şey hakkında kimseye danışmadan, sadece kendim karar veririm.					
17.	Bir problemi çözme sürecinde, engelle karşılaştığımda genelde hemen vazgeçerim.					
18.	Benim için sadece bir tek doğru ve yanlış vardır.					
19.	Televizyonda gördüklerim ya da duyduklarım benim için doğrudur.					
20.	Birisini dinlerken genelde, onun ne demek istediğini anlamak istemem.					

21.	Bir konu hakkında birileriyle tartışmaktan genelde kaçınırım.					
22.	Arkadaşlarımın öğretmenimin ve ailemin beni eleştirmesine tahammül edemem.					
23.	Bir şeye karar verirken mutlaka birilerinin yardımına ihtiyaç duyarım.					
24.	Bir şeye karar verirken duygularımla hareket ederim.					
25.	Her zaman, benim için faydalı olan şey ön plâdadır.					
26.	Yaptığım hatalar üzerine genellikle kafa yormam.					
27.	Sevdiğim birinin ısrarı üzerine kendi fikirlerimden vazgeçebilirim.					
28.	Tartıştığım birisine karşı düşüncelerimi açıkça ifade edemem.					
29.	Bir konu hakkında çözüm üretmek benim işim değildir.					
30.	Kitap okumaktan hiç hoşlanmam ve kitabı hemen bırakırım.					

EK 2. Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tarih: ___/___/2024

Saat Başlangıç/Bitiş) _____/_____

Giriş

MAKÜ Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli, Yüksek Lisans Programı'nda Eleştirel Düşünme Becerileri Program Tasarısına Yönelik İhtiyaç Analizi: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Örneği isimli bir çalışma yürütülmektedir. Bu araştırma kapsamında program tasarısı geliştirebilmek adına bir ihtiyaç analizi çalışmasının yapılması planlanmıştır. Bu çalışma kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanların araştırma dışında kullanılmayacağını belirtmek isteriz.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

...

Konuşmalarımızı kaydedebilir miyim?

...

Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri söylebiliriz.

Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?

...

Görüşmemizin yaklaşık dakika süreceğini tahmin ediyoruz. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme Soruları

1. Sizi tanımak istiyorum. Biraz kendinizden bahseder misiniz?

- Branşınız
- Mezun olduğunuz üniversite/bölüm
- Mesleki Kıdeminiz
- Daha önce katıldığınız “Düşünme Becerileri/ Eleştirel Düşünme Becerileri/ Çocuklar İçin Felsefe (P4C)” konularına yönelik hizmet içi eğitim/mesleki gelişim

2. Sizce meslek lisesi öğrencileri hangi becerileri kazanarak mezun olmalıdır?
Neden?

Sondalar:

- Eleştirel düşünme becerisine yönelik düşünceleriniz nelerdir?
 - Meslek lisesi öğrencilerine eleştirel düşünme becerileri kazandırılmalı mıdır? Neden?
 - Eleştirel düşünme becerisi ders öğretim programlarının amaçları arasında yer alması konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - Uyguladığınız ders öğretim programları öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada ve geliştirmedeki etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. Meslek lisesi öğrencilerinin öğretme-öğrenme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini sergileme konusunda ne düşünüyorsunuz?
- Sondalar:*
- Verilen bir durumdaki problemi belirleyebilmeleri
 - Öznel ve nesnel yargı belirten ifadeleri ayırabilmeleri
 - Amaca uygun sorular sorabilmeleri
 - Çıkarım yapıp bu çıkarımları analiz edebilmeleri
 - Bir kaynağın güvenilirliğini sorgulayabilmeleri konusunda ne düşünüyorsunuz?
4. Derslerinizde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
- Sondalar:*
- Bunun için kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?
 - Bu tekniklerin öğrencileri öğretme-öğrenme sürecine katılımlarını sağlama konusundaki görüşleriniz nelerdir?
 - Sınıfta tartışma ortamı oluşturuyor musunuz? Örneklendirir misiniz?
 - Öğrencilerinizi tartışma esnasında derse katmak için neler yapıyorsunuz?
 - Öğretme-öğrenme ya da sınıf ortamınızı nasıl düzenliyorsunuz?
 - Öğrencilerinizin görüşlerini açık ve doğru bir şekilde ifade etmeleri için neler yapıyorsunuz?
 - Zıt görüşler ortaya çıkarmak için neler yapıyorsunuz?
 - Öğrenciler birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermeleri için hangi önlemleri alıyorsunuz?

Bir tutum ya da görüş karşısında öğrencileriniz nasıl tepki veriyorlar? Bunu aynen kabul ediyorlar mı yoksa sorguluyorlar mı?

EK 3. Öğrencilere Yönelik Yapılandırılmış Yansıtıcı Günlük

YAPILANDIRILMIŞ YANSITICI GÜNLÜK FORMU

Adı-Soyadı:

Sevgili arkadaşlar “sizlerle birlikte bugün çeşitli etkinlikler yaptık. Bugünkü yaptığımız etkinliklere yönelik duygu ve düşüncelerinizi aşağıdaki sorulara göre cevaplandırınız. Verdiğiniz samimi ve gerçekçi cevaplar yapacağımız diğer uygulamalarda bizlere destek sağlayacaktır.

ETKİNLİK DEĞERLENDİRİYORUM

1. Etkinlikte ilginç bulduklarım:
2. Etkinlikte sevdiğim:
3. Etkinlikte hoşlanmadıklarım/ sevmediklerim:
4. Etkinlikte BENİM için önemli olan:

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM

5. Bugünkü derste kendimle ilgili fark ettiklerim:.....
6. Bugünkü derste öğrendiklerim:.....
7. Bugünkü derste öğrendiklerimi günlük yaşamıma uygulayacaklarım:.....
8. Bugünkü derste öğrendiklerimi mesleki yaşamımda uygulayacaklarım:.....
9. Bugünkü etkinlikten ÖNCE ben:.....
10. Bugünkü etkinlikten SONRA ben:.....

EK 4: Etik Kurul ve MEB Uygulama İzinleri



ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 03.04.2024 Çarşamba
Toplantı No:2024/04
Karar No: GO 2024/264

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Esma AKYOL'un, Dr. Öğr. Üyesi Esra ÇAKAR ÖZKAN'ın danışmanlığında yürüleceği *"Eleştirel Düşünme Becerileri Programı Tasarısına Yönelik İhtiyaç Analizi: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Örneği"* başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur



Çerkezköy Halit Narin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.....

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ESMA AKYOL

Araştırmanın Adı: Eleştirel Düşünme Becerileri Program Tasarısına Yönelik İhtiyaç Analizi: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Örneği

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Çerkezköy Halit Narin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Meslek Programı

Uygulama Yapılacak İl: TEKİRDAĞ

Veri Toplama Aracının Başlığı: ÖĞRETMENLERE YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU, ELEŞTİREL DÜŞÜNME TUTUM ÖLÇEĞİ, ÖĞRENCİLERE YÖNELİK P4C DERS PLANI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.09.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzni Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni TEKİRDAĞ İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

*Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://nasatirmalzinleri.meb.gov.tr/belge-degule/> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzni Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK 5. Çocuklar için Felsefe (P4C) ile Zenginleştirilmiş Eleştirel Düşünme Becerileri Etkinliklerine Yönelik Ders ve Etkinlik Planları	
	1.DERS
SÜRE	2 ders saati (80 dakika)
HEDEF DAVRANIŞLAR**	- Akıl yürütme, çıkarım yapabilmek ve neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerilerini geliştirebilmek.
KULLANILAN ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	-Tartışma, Soru-cevap, Beyin Fırtınası
KULLANILAN MATERYALLER	A4 Kağıdı, renkli kalem, akıllı tahta.
ÖĞRENME-ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ	Giriş (20 dakika) Öğrenciler öncelikle süreç hakkında bilgilendirilerek hedeften haberdar edilir. <i>“4 hafta boyunca sizlerle eleştirel düşünme becerisi ve çocuklar için felsefe temalı etkinlikler yapacağız. Yapacağımız etkinliklerin temel amacı eleştirel düşünme becerisini derslerimizde ne kadar kullanıyoruz bunu görebilmek. Ancak öncelikle sizlerle birlikte geçireceğimiz sürece yönelik derslerimizde uymamız gereken kurallar belirlemek istiyorum”</i> Öğrencilerle sınıf kurallarının belirlenmesinin ardından Neden-Sonuç Çıkmazı (Etkinlik-1) isimli ısınma oyununa geçiş yapılır. Uygulama (45 dakika) “Duvara Bantlanmış Muz” (Etkinlik-5) isimli uyararla soruşturmaya başlamadan önce öğrenciler süreç hakkında bilgilendirilir. <i>“Sevgili öğrenciler, sizlerle 4 hafta boyunca P4C etkinlikleri gerçekleştireceğiz. Sürecin güzel bir şekilde ilerlemesi için uymamız sonrasında sizler cevap vereceksiniz ancak kimse kimsenin cevabına yargılayıcı tepkiler vermemesi gerekiyor. Herkes birbirinin cevabına saygı duyması gerekiyor. Süreç yaklaşık 1 ders saati sürecek. Sonrasında ise ders değerlendirmesi yaparak sürecimizi sonlandıracağız. Gereken kurallar olacak. Öncelikle ben size uyarı sunacağım. Sunacağım uyarı bir hikaye, bir fotoğraf ya da bir video olabilir. Buna yönelik sizlere sorular soracağım. Sizlerde sorduğum sorulara yönelik okuduğumuz</i>

	<i>hikayeyi düşünerek cevaplar vereceksiniz. Burada önemli olan birbirimizin sözünü kesmemek ve birbirimizin düşüncelerini yargılamamak”</i> Bilgilendirmenin ardından soruşturmaya (Etkinlik-5) geçilir. Değerlendirme (15 Dakika) Öğrencilere geçirmiş oldukları dersi değerlendirmeleri için ders değerlendirme formu (Etkinlik-9) dağıtılarak ders sonlandırılır.
--	--

	2.DERS
SÜRE	2 ders saati (80 dakika)
HEDEF DAVRANIŞLAR**	Düşünme etkinliğine uygun karşılaştıkları durumları düzenleme becerisini geliştirebilmek.
KULLANILAN ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	Tartışma, Soru-cevap, Beyin Fırtınası
KULLANILAN MATERYALLER	A3 Kağıdı, Renkli kalem, Akıllı tahta
ÖĞRENME- ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ	Giriş (20 Dakika) Geçen hafta derste yapılanlar öğrencilere hatırlatılarak “Bu Resim Ne Anlatıyor?” (Etkinlik-2) isimli giriş etkinliğine geçiş yapılır. Uygulama (45 Dakika) Öğrencilere geçtiğimiz hafta yaptığımız soruşturma ve ortaya çıkan kavram hatırlatır. Soruşturma kuralları tekrardan hatırlatılır. Akıllı tahtadan “Snack Attack” (Etkinlik-6) isimli uyarının açılmasıyla soruşturmaya başlanır. Değerlendirme (15 Dakika) Öğrencilere geçirmiş oldukları dersi değerlendirmeleri için ders değerlendirme formu (Etkinlik-9) dağıtılarak ders sonlandırılır.

	3.DERS
SÜRE	2 ders saati (80 dakika)
HEDEF DAVRANIŞLAR**	Amaca uygun, tutarlı ve temellendirilmiş metinler yazabilmek.
KULLANILAN ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	-Tartışma, Soru-cevap, Beyin Fırtınası
KULLANILAN MATERYALLER	Yarım kalmış hikaye formları, akıllı tahta
ÖĞRENME- ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ	Giriş (20 Dakika) Geçen hafta ders içinde yapılanlar öğrencilere hatırlatılır. “Benim Hikayem” (Etkinlik-3) isimli giriş etkinliğine geçiş yapılır. Uygulama (45 Dakika) Öğrencilere geçtiğimiz hafta yapılan soruşturma ile ortaya çıkan kavram hatırlatılır. Akıllı tahtadan “Alike” (Etkinlik-8) uyarının açılmasıyla soruşturmaya başlanır. Değerlendirme (15 Dakika) Öğrencilerin ders değerlendirme formunu (Etkinlik-9) doldurmasıyla süreç sonlandırılır.

	4.DERS
SÜRE	2 ders saati (80 dakika)
HEDEF DAVRANIŞLAR**	Karşılaştıkları durumlar karşısında yeterli açıklamalar üretebilmek.
KULLANILAN ÖĞRENME-ÖĞRETME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	-Tartışma, Soru-cevap
KULLANILAN MATERYALLER	Kağıt ip, Akıllı tahta.
ÖĞRENME- ÖĞRETME ETKİNLİKLERİ	Giriş (20 Dakika)

	Öğrencilere geçen hafta yapılanlar hatırlatılır. Dünyaya Neler Oluyor?” (Etkinlik-4) isimli giriş etkinliği gerçekleştirilir. Uygulama (45 Dakika) Öğrencilere geçen hafta gerçekleştirilen soruşturma özetlenir. Özetlemenin ardından “Truman Show” (Etkinlik-7) isimli uyaran öğrencilere sunularak soruşturma gerçekleştirilir. Değerlendirme (15 Dakika) Öğrenciler ders değerlendirme formunu (Etkinlik-9) doldurur ve süreç sonlandırılır.
--	--

****Hedef davranışlar; Ortaöğretim Düşünme Eğitimi Öğretim Programında bulunan kazanımlardan yola çıkarak hazırlanmıştır**

ETKİNLİK PLANLARI

Etkinlik-1

ETKİNLİK ADI	NEDEN SONUÇ ÇIKMAZI
SÜRE	20 dakika
KULLANILACAK MATERYALLER	A4 Kağıdı, renkli kalemler
UYGULAMA ADIMLARI	Giriş 1-Öncelikle öğrenciler “neden-sonuç” ilişkisi konusunda bilgilendirilerek hedeften haberdar edilir. 2-Öğrencilere yapılacak etkinlik anlatılır; <i>“Sevgili öğrenciler, bugün öncelikle sizlerle “Neden-Sonuç Çıkmazı” isimli bir etkinlik yapacağız. Etkinlikte asıl amacımız kendi oluşturduğunuz sonuçlara nedenler bulabilmek. İlk olarak sınıfı 3 gruba ayıracağız, ardından her grup kendisi bir olay sonucu bulacak ve sonrasında da bu sonuca 3 tane neden arayacak. Gruplar birbirlerinin neden ve sonuçlarını bilmeyecek. Her grup sözcüsü sırasıyla tahtaya kalkacak ve önce sonucunu söyleyecek. Daha sonra diğer gruplardaki arkadaşlarına ‘sizce bunun nedeni ne olabilir?’ diye soracak. Gruplardan 1. Neden alınacak. Eğer tahtaya çıkan grubun 1. Sıraya yazdığı nedeniyle aynıysa o grup 15 puan alacak. Eğer tahtaya çıkan grubun 2. Sıraya yazdığı nedeniyle aynıysa 10 puan alacak. Eğer 3. Neden ile aynıysa o grup 5 puan alacak. Ancak saydıkları 3 neden de listede yoksa tahtaya çıkan grup -5 puan alacak. Süreç bütün grupların tahtaya çıkmasıyla devam edecek ve sonlanacak. En çok puanı toplayan grup ise 1. Olacak.”</i> Uygulama 1-Öğrenciler 3 gruba ayrılır. 2-Öğrencilere önce kendilerine bir sonuç bulmaları ardından da bu sonuca 3 tane neden bulmaları istenir. 3-1. grubun sözcüsü tahtaya çıkar ve sonucunu söyler.

	4-Diğer gruplara sonucun nedenlerinin neler olabileceği sorulur. 5-Gruplardan gelen cevaplara göre; tahtaya çıkan grubun 1. Nedeniyle o grubun söylediği nedeni aynıysa 15 puan; grubun söylediği neden ile tahtaya çıkan grubun 2. Nedeni aynıysa 10 puan; 3. Neden aynıysa 5 puan verilir. Hiçbir neden aynı değilse tahtaya çıkan gruba -5 puan verilir. 6-Süreç sonunda grupların aldığı puanlar toplanır ve 1. Belirlenir. Değerlendirme 1-Grup sözcüleri neden-sonuçlarını sınıfa sunar. 2-Öğrencilerden tek kelimeyle etkinlik sırasında neler düşündüklerini ifade etmeleri istenir.
--	---

Etkinlik-2

ETKİNLİK ADI	BU RESİM NE ANLATIYOR
SÜRE	20 Dakika
KULLANILACAK MATERYALLER	A3 Kağıdı, Renkli kalemler
UYGULAMA ADIMLARI	Giriş 1-“Verilen bir göreve baştan başlamak ile göreve sonradan dahil olmak arasındaki farklı neler olabilir” diye sorularak öğrencilerin fikirleri alınır. 2-Öğrencilere yapılacak etkinlik anlatılır; “Öncelikle 5 gruba ayrılacağız. Her gruba bir tane A3 vereceğim. Burada yapmanız gereken herkes 1 dakika boyunca A3 kağıdına istediği bir çizimi yapmaya başlayacak. 1 dakikanın ardından çizim yapan kişi kalemi bırakacak ve sıradaki kişi bir önceki kişinin kaldığı yerden çizime devam edecek. Ancak burada önemli olan nokta şu ki kimse kimsenin ne çizdiğini bilmeyecek ve çizim sürecinde kimse konuşmayacak. 1 dakikası dolan kalemi bırakacak diğer kişiye sıra geçecek. Bu şekilde 5 dakika içinde bütün gruplar çizimlerini tamamlamış olacak. Süreç sonunda bir tane grup sözcüsü gelecek ve yapmış oldukları resmi sınıfa sunacak.” Uygulama 1-Öğrenciler 5 gruba ayrılır. 2-Her gruba boş A3 kağıdı verilir. 3-Öğrenciler sırayla ve birer dakika kendilerine gelen şekilden resmi devam ettirir. Değerlendirme 1-Her gruptan bir kişi yaptıkları resmi sunmak için tahtaya kalkar. 2-Resmi yapan grubun dışındakiler resmi değerlendirir. 3-Öğrencilere süreç içinde yaşadıkları zorluklar sorularak öğrencilerden düşünceleri alınır.

Etkinlik-3

ETKİNLİK ADI	BENİM HİKAYEM
SÜRE	20 dakika
KULLANILACAK MATERYALLER	Yarım kalmış hikaye formları.
UYGULAMA ADIMLARI	Giriş Öğrencilere yapılacak etkinlik anlatılır; <i>“Bugün sizlerle hikaye yazma etkinliği yapacağız. Ancak yazacağımız hikaye biraz farklı olacak. Öncelikle 3 gruba ayrılacağız. Her bir gruba farklı tamamlanmamış sadece 1 cümlesi yazılmış geri kalanını sizin tamamlayacağınız vereceğim. Burada sizden istenen birbirinizle konuşmamanız. Herkes sırayla 1 cümle yazacak. 5 dakika içinde herkes cümlesini yazdığında etkinliğimiz sonlanacak. Daha sonra her gruptan bir kişi yazdıkları hikayeyi okuyacak”</i> Uygulama 1-Öğrenciler 3 gruba ayrılır. 2-Aşağıdaki senaryoların bulunduğu kağıtlar öğrencilere rastgele dağıtılır. SENARYOLAR <i>“Zeynep babaannesinin sandığında eski bir harita buldu.....”</i> <i>“Mert yerde bulduğu saatin zamana yolculuk yapma özelliği olduğunu öğrendi.....”</i> <i>“Beren en yakın arkadaşı Eda’nın 3 gündür eve gitmediğini öğrendi.....”</i> Değerlendirme 1-Her grup hikayesini okur. 2-Grup üyelerine yazdıkları hikaye hakkındaki görüşleri sorulur. 3-Hikayelere ekleme yapmak isteyen olup olmadığı sorulur.

Etkinlik-4

ETKİNLİK ADI	DÜNYAYA NELER OLUYOR?
SÜRE	15 dakika
KULLANILACAK MATERYALLER	Kağıt ip
UYGULAMA ADIMLARI	Giriş Öğrencilere rutin yaşantılarımızı değiştirecek olayların bizleri nasıl etkilediği sorularak derse başlanır. Öğrencilerin düşüncelerini söylemesinin ardından sıradaki etkinlik öğrencilere etkinlik anlatılır; <i>“Bugün öncelikli olarak tüm sınıf daire oluşturacağız ve ben size bir soru yönelteceğim. Sizde bu soruya yönelik düşüncelerinizi söyleyeceksiniz ama farklı bir şekilde. Elimde görmüş olduğumuz kağıt ip yumağını kişi kendi düşüncesini söyledikten sonra yumağı atacağı kişinin ismini söyleyerek ipi tutacak yumağı o kişiye atacak. Yumağı alan kişi problem durumu hakkındaki görüşünü söyleyecek ve ipi tutacak tekrar yumağı başka birine atacak. Bu şekilde herkes düşüncesini söyledikten sonra bir düğüm oluşacak. Bu düğümü çözmek içinde problem durumu karşısında neler yapılabilir sırayla elinde son ip kalan kişiden başlayarak kişi ipi sarmaya başlayacak. İp tekrardan yumak olana o kadar süreç devam edecek.”</i> Uygulama 1-Tüm sınıf daire olacak şekilde sınıf düzenlenir ve herkes ayağa kalkar. 2- Sınıfa problem durumu okunur; <i>“Son yapılan araştırmalara göre, dünyanın artık normalden 2 kat daha hızlı döndüğü gündeme bomba gibi düştü. Buna göre ise artık bir gün 24 saat değil 12 saat olacak. Bu durum karşısında hayatımızda değişen şeylerin olacağı kesin...”</i> 1. Soru: Sizce günlük hayatımızda neler değişim gösterecek? 2. Soru: Bu değişimler karşısında biz neler yapmalıyız? Tüm sınıf düğüm olup bu düğüm çözüldükten sonra süreç sonlandırılır. Değerlendirme: 1-Sınıfa önce düğüm olup sonra çözülmenin onlara ne ifade ettiği sorulur.

Etkinlik-5

Etkinlik Adı	DUVARA BANTLANMIŞ MUZ
Yaş Grubu	12+
Süre	45 dakika
Uyaran	Duvara Bantlanmış Muz
Felsefe Alt Dalı	Sanat Felsefesi
Kavramlar	Estetik, güzel, çirkin
Hazırlık/Giriş (Kuralların anlatılması, sürecin tanıtılması):	“Sevgili öğrenciler, şimdi sizinle bir soruşturma süreci gerçekleştireceğiz. Soruşturmamız yaklaşık bir ders saati sürecektir. Öncelikle ben size bir uyaran sunacağım. Bu uyaran sonucunda da sizlere sorular yönelteceğim. Süreç boyunca hepinizin soruşturmaya katılımı oldukça önemli. Ancak birbirinizin fikirlerine saygılı olmanız gerekiyor. Hazırsanız başlayabiliriz.”
Uyaran Paylaşımı (Uyaranın okunması/Seyredilmesi ve özetlenmesi)	Kolaylaştırıcının süreci anlatmasının ardından uyaran öğrencilere sunulur. DUVARA BANTLANMIŞ MUZ  Tüm olay Art Basel Miami’de Cattelan’ın bir muzdu duvara ‘duck tape’ adı verilen güçlü bir bantla yapıştırmasıyla başladı. ‘Komedyen’ adlı eserin 120 bin dolara alıcı bulması dünya çapında büyük bir olay yarattı ve herkes bu eseri konuşur hale geldi. Sanatçı muzdu bir pazardan yaklaşık 2 liraya satın almıştı. Performans sanatçısı David Datuna’nın sergi esnasında muzdu yiyip bir performans sanatı sergilediğini ilan etmesiyle birlikte sosyal medyada “Bu da sanat mı yahu!” tarzında haberler çoğalmaya başladı. Pek çok kişi şu soruları sordu veya aklından geçirdi: “Sıradan bir muz nasıl sanat eseri olabiliyor?”, “Bu kadar basit ve emeksiz bir şeyden sanat eseri olur mu?” Uyaran burada bitirilir, özetlenir ve ilk açık soru sorulur.

Soruşturan Topluluk (Katılımcıların sorular üzerinde düşünmesi ve düşündüklerini paylaşması ve böylelikle uyarının derin bir şekilde soruşturulması)	Açık Soru: <i>Sizce duvara bantlanmış muz bir sanat eseri midir, değil midir?</i> Öğrencilerin açık sorulara verdikleri cevaplar üzerine kolaylaştırıcı öncelikle öğrencilerin verdikleri cevapları özetler ve soruşturmayı derinleştirmek için ara sorulara geçiş yapar. Ara sorular: • <i>Bir şeyin sanat eseri olması için size göre hangi özellikleri taşıması gerekir?</i> • <i>Bu eserin bu fiyata satılma nedeni ne olabilir?</i> • <i>Bir şeyin değerini onun fiyatı mı belirler? Yoksa verilen emek mi?</i> • <i>Size göre güzellik nedir?</i> Ara sorulara verilen cevaplar üzerine soruşturma daha da derinleşir ve kolaylaştırıcı öğrencilere kapalı soruyu sorar. Kapalı Soru: <i>Sizce sanat nedir?</i>
Değerlendirme (Ortaya çıkan kavramların özetlenmesi ve sürecin değerlendirilmesi)	Öğrencilerin verdikleri cevaplar ve ortaya çıkan kavramlar üzerinden süreç özetlenir.

Etkinlik-6

Etkinlik Adı	SNACK ATTACK
Yaş Grubu	12+
Süre	45 dakika
Uyaran	Snack Attack
Felsefe Alt Dalı	Ahlak Felsefesi
Kavramlar	Önyargı, saygı
Hazırlık/Giriş (Kuralların anlatılması, sürecin tanıtılması):	<i>“Sevgili öğrenciler, şimdi sizinle bir soruşturma süreci gerçekleştireceğiz. Soruşturmamız yaklaşık bir ders saati sürecek. Öncelikle ben size bir uyaran sunacağım. Bu uyaran sonucunda da sizlere sorular yönelteceğim. Süreç boyunca hepinizin soruşturmaya katılımı oldukça önemli. Ancak birbirinizin fikirlerine saygılı olmanız gerekiyor. Hazırsanız başlayabiliriz.”</i>
Uyaran Paylaşımı (Uyaranın okunması/Seyredilmesi ve özetlenmesi)	Kolaylaştırıcının süreci anlatmasının ardından uyaran öğrencilere sunulur. Snack Attack isimli animasyon verilen adresten açılır. (https://www.youtube.com/watch?v=38y_1EWIE9I) 2. Dakika 54. Saniyeye kadar izletilir ve animasyon duraklatılır. Uyaran burada bölünür ve ilk açık soru sorulur. İlk açık sorunun soruşturulmasından sonra Snack Attack isimli animasyonun devamı izlenir.
Soruşturan Topluluk (Katılımcıların sorular üzerinde düşünmesi ve düşündüklerini paylaşması ve böylelikle uyaranın derin bir şekilde soruşturulması)	Açık Soru: <i>Genç adam burada ne yapmalı?</i> Öğrencilerin açık sorulara verdikleri cevaplar üzerine kolaylaştırıcı öncelikle öğrencilerin verdikleri cevapları özetler ve ardından ara sorulara geçiş yapar.

	Ara sorular: • <i>Şimdiye kadar izlediğimiz bölümde yaşlı kadının davranışlarını nasıl değerlendirirsiniz?</i> • <i>Genç adamın davranışlarını nasıl değerlendirirsiniz?</i> Açık Soru: • <i>Yaşlı kadın neyin farkına varmış olabilir?</i> 2. açık soruya verilen cevaplar ile 1. Açık soruya verilen cevaplar birbiriyle karşılaştırılır. Soruşturmanın derinleşmesi için ara soruya geçiş yapılır. Ara Soru: • <i>Siz genç adamın yerinde olsanız ne düşünürdünüz? Nasıl davranırdınız?</i> • <i>Bir davranışın doğru ya da yanlış olduğunu nasıl anlarız?</i> Ara sorulara verilen cevaplar üzerine soruşturma daha da derinleşir ve kolaylaştırıcı öğrencilere kapalı soruyu sorar. Kapalı Soru: • <i>Sizce ön yargı nedir?</i>
Değerlendirme (Ortaya çıkan kavramların özetlenmesi ve sürecin değerlendirilmesi)	Öğrencilerin verdikleri cevaplar ve ortaya çıkan kavramlar üzerinden süreç özetlenir.

Etkinlik-7

Etkinlik Adı	TRUMAN SHOW
Yaş Grubu	12+
Süre	45 dakika
Uyaran	Truman Show
Felsefe Alt Dalı	Bilgi Felsefesi
Kavramlar	Gerçeklik, doğruluk
Hazırlık/Giriş (Kuralların anlatılması, sürecin tanıtılması):	“Sevgili öğrenciler, şimdi sizinle bir soruşturma süreci gerçekleştireceğiz. Soruşturmamız yaklaşık bir ders saati sürecektir. Öncelikle ben size bir uyaran sunacağım. Bu uyaran sonucunda da sizlere sorular yönelteceğim. Süreç boyunca hepinizin soruşturmaya katılımı oldukça önemli. Ancak birbirinizin fikirlerine saygılı olmanız gerekiyor. Hazırsanız başlayabiliriz.”
Uyaran Paylaşımı (Uyaranın okunması/Seyredilmesi ve özetlenmesi)	TRUMAN SHOW <i>Bir işi, evi ve sevdiği bir eşi olan Truman Burbank, çok güzel bir adada yaşamaktadır. Truman'ın gerçek sandığı hayatı kendisi için kurulan yapay bir stüdyodan ibarettir. Tam otuz yıldır hayatı, 24 saat boyunca televizyonda reklamsız bir şekilde verilmektedir. Truman dışında herkes bunun bir oyun olduğunu bilmektedir. Çocukluğundan itibaren ada dışında herhangi bir yerin olmadığı konusunda ikna edilmeye çalışılmaktadır. Lise yıllarında aşık olduğu kız onu içinde bulunduğu hayatın sahte olduğunu konusunda uyarmaktadır. Truman, hiçbir şeyden şüphelenmezken bir gün yolda giderken öldü sandığı babasına rastlar..</i> <i>Truman, Ada'dan çıkmaya çalıştığında eşi ve yönetmen onu oyalamaktadır. Truman engellendiğini hissederek, kimseyi dinlemez ve adadan çıkmayı başarır. Truman'ın adadan çıktığı öğrenilir ve yayın</i>

	<i>aniden kesilir. Truman'ın denizde olduğu fark edildiğinde yönetmen onu vazgeçirmek için suni fırtına çıkarır, ancak Truman pes etmemektedir. Yönetmen, Truman'la konuşmayı dener ancak Truman'ı vazgeçiremez.</i>
Soruşturan Topluluk (Katılımcıların sorular üzerinde düşünmesi ve düşündüklerini paylaşması ve böylelikle uyarının derin bir şekilde soruşturulması)	Açık soru: • <i>Truman ne yapmalı? Diğer tarafa geçmeli mi? Yoksa Cristof'un sözünü dinleyip orada yaşamaya devam mı etmeli?</i> Ara Soru: • <i>Truman'ın yeni hayatını eski hayatından farklı kılan şeyler nelerdir?</i> 2. açık soruya verilen cevaplar ile 1. Açık soruya verilen cevaplar birbiriyle karşılaştırılır. Kolaylaştırıcı süreci derinleştirir ve ara soruya geçiş yapılır. Ara Soru: • <i>Size göre Truman'ın hangi hayatı gerçek?</i> • <i>Bir şeyin gerçek ya da kurgu olduğunu nasıl anlarız?</i> Ara sorulara verilen cevaplar üzerine soruşturma daha da derinleşir ve kolaylaştırıcı öğrencilere kapalı soruyu sorar. Kapalı Soru: • <i>Özgürlük nedir?</i>
Değerlendirme (Ortaya çıkan kavramların özetlenmesi ve sürecin değerlendirilmesi)	Öğrencilerin verdikleri cevaplar ve ortaya çıkan kavramlar üzerinden süreç özetlenir.

Etkinlik-8

Etkinlik Adı	ALİKE
Yaş Grubu	12+
Süre	45 dakika
Uyaran	ALİKE ANİMASYONU
Felsefe Alt Dalı	Varlık Felsefesi
Kavramlar	Benlik, kimlik, var olmak
Hazırlık/Giriş (Kuralların anlatılması, sürecin tanıtılması):	“Sevgili öğrenciler, şimdi sizinle bir soruşturma süreci gerçekleştireceğiz. Soruşturmamız yaklaşık bir ders saati sürecektir. Öncelikle ben size bir uyaran sunacağım. Bu uyaran sonucunda da sizlere sorular yönelteceğim. Süreç boyunca hepinizin soruşturmaya katılımı oldukça önemli. Ancak birbirinizin fikirlerine saygılı olmanız gerekiyor. Hazırsanız başlayabiliriz.”
Uyaran Paylaşımı (Uyaranın okunması/Seyredilmesi ve özetlenmesi)	ALİKE Akıllı tahta aracılığıyla Alike isimli animasyon izletilir. (https://www.youtube.com/watch?v=HgrpW8Z_XpI) Video 3. dakika ve 51. saniyede duraklatılır. Açık ve ara soru sorulduktan sonra animasyonun geri kalan kısmı izlenir ve 2. Ara soru öğrencilere yöneltilir.
Soruşturan Topluluk (Katılımcıların sorular üzerinde düşünmesi ve düşündüklerini paylaşması ve böylelikle uyarının derin bir şekilde soruşturulması)	Açık Soru: Baba ile çocuk arasında nasıl bir ilişki var? Öğrencilerin açık sorulara verdikleri cevaplar üzerine kolaylaştırıcı öncelikle öğrencilerin verdikleri cevapları özetler ve ardından ara sorulara geçiş yapar.

	Ara Soru: • <i>Baba neden çocuğunun farklı düşünmesini istemiyor?</i> Ara Soru 2: • <i>Çocuğu diğerlerinden ayıran özellikler nelerdir?</i> Ara Soru: • <i>Baba bulunduğu düzenden memnun mu?</i> • <i>Baba mutsuz bir hayatı olduğunu bildiği halde neden çocuğunu da bu düzene dâhil etmeye çalışıyor?</i> • <i>Böyle bir düzen içinde yer almak ister misiniz? Neden?</i> • <i>Neden bu düzenden çıkamıyoruz?</i> Öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerine kapalı soruya geçiş yapılır. Kapalı Soru: • <i>Toplumsal düzen nedir?</i>
Değerlendirme (Ortaya çıkan kavramların özetlenmesi ve sürecin değerlendirilmesi)	Öğrencilerin verdikleri cevaplar ve ortaya çıkan kavramlar üzerinden süreç özetlenir.

Etkinlik-9

YAPILANDIRILMIŞ YANSITICI GÜNLÜK FORMU

Ad-Soyad:

Sevgili arkadaşlar “sizlerle birlikte bugün çeşitli etkinlikler yaptık. Bugünkü yaptığımız etkinliklere yönelik duygu ve düşüncelerinizi aşağıdaki sorulara göre cevaplandırınız. Verdiğiniz samimi ve gerçekçi cevaplar yapacağımız diğer uygulamalarda bizlere destek sağlayacaktır.

ETKİNLİK DEĞERLENDİRİYORUM

1. Etkinlikte ilginç bulduklarım:
2. Etkinlikte sevdiğim:
3. Etkinlikte hoşlanmadıklarım/ sevmediklerim:
4. Etkinlikte BENİM için önemli olan:

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM

5. Bugünkü derste kendimle ilgili fark ettiklerim:.....
6. Bugünkü derste öğrendiklerim:.....
7. Bugünkü derste öğrendiklerimi günlük yaşamıma uygulayacaklarım:.....
8. Bugünkü derste öğrendiklerimi mesleki yaşamımda uygulayacaklarım:.....
9. Bugünkü etkinlikten ÖNCE ben:.....
10. Bugünkü etkinlikten SONRA ben:.....

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Esmâ AKYOL

Eğitim Durumu

Lisans: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Yüksek Lisans: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimler Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar:

- 1) Tekirdağ Çerkezköy Veliköy Organize Sanayi Bölgesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (2022-Halen)

Yayınlar

Akyol, E., Çakar Özkan, E. (2024). Çocuklar için Felsefe (P4C) Etkinliklerine Yönelik Çalışmaların İncelenmesi: Sistemik Derleme Çalışması, *Uluslararası Kongre ve Konferanslar Platformu İçinde Sözlü Bildiri*, Adana.

